



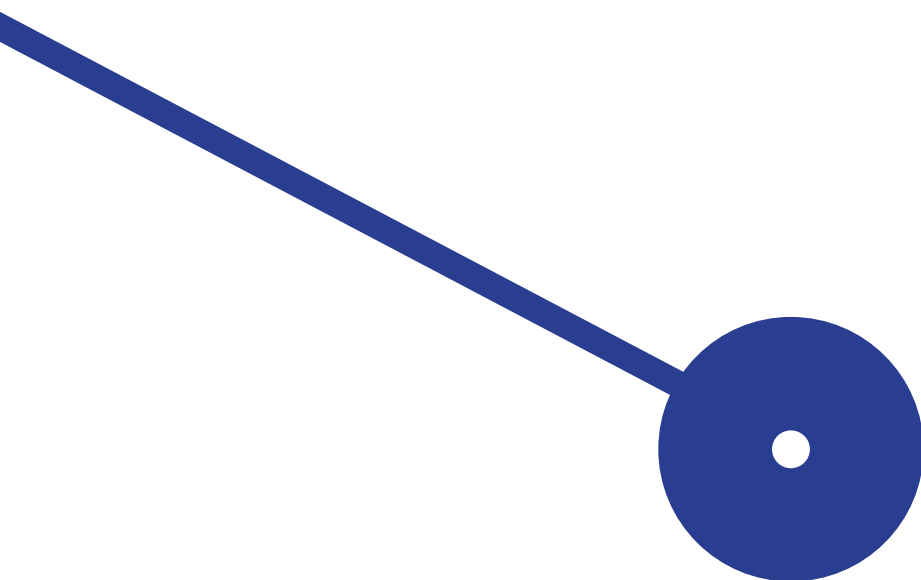
MESTRADO

EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E ENSINO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Relatório de Estágio

Flávia Patrícia Leal Ribeiro

JULHO/2022



Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Flávia Patrícia Leal Ribeiro

Relatório de Estágio

Relatório de Estágio

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Orientação: Prof.(ª) Doutora Paula Maria Gonçalves Alves de Quadro Flores com coorientação da

Mestre Ana Rita Moutinho Férias

Prof.(ª) Doutora Maria Margarida Campos Marta

Porto, julho de 2022

AGRADECIMENTOS

O presente relatório surge de um percurso formativo marcado por várias vivências que se traduziram em diversas aprendizagens. Foi um percurso marcado por algumas dificuldades, mas acima de tudo por superações que promoveram um desenvolvimento pessoal e profissional que continuará após o término desta etapa.

Pode-se dizer que foi uma etapa que nem sempre se revelou fácil, mas muito desejada para alcançar um sonho. As próximas palavras são dedicadas para aqueles que sempre me apoiaram e acompanharam a minha caminhada.

À minha família, em especial à minha mãe, à minha irmã, ao meu irmão, ao meu pai agradeço o amor, o apoio, a atenção e a paciência que sempre dedicaram nos momentos mais difíceis e de indecisão. Obrigada por acreditarem em mim e por serem o meu porto seguro.

Aos meus tios, primos, padrinhos e avô, deixo o meu profundo agradecimento por me terem apoiado ao longo desta caminhada. Obrigada por estarem presentes e por me apoiarem. Considero-me uma sortuda por vos ter como família.

Ao João, que está comigo desde o início a aplaudir as minhas conquistas e a apoiar-me nos momentos mais difíceis durante este percurso. Obrigada pelo teu apoio, por estares presentes nos momentos mais difíceis e por nunca me teres deixado desistir deste sonho.

Às amigas e amigo que a faculdade me deu e que estão comigo desde o primeiro ano da licenciatura. Obrigada pelo vosso apoio, pelas vivências, por escutarem os meus desabafos, pelos momentos que me permitiam esquecer as situações negativas da vida quando eu mais precisava. Obrigada por terem marcado o meu percurso e por o terem tornado bonito e inesquecível. Estou muito orgulhosas de vocês e estarei sempre aqui para vos ajudar e festejar as vossas conquistas.

À Ana Carolina, o meu par pedagógico, obrigada por me acompanhares todos os dias neste percurso que foi desafiante. Agradeço, ainda, às orientadoras cooperantes que me receberam e me ajudaram a crescer, pessoal e profissionalmente.

Às crianças, com quem tive o privilégio de privar este ano e que me receberam de braços abertos sempre com um sorriso e boa disposição. Obrigada pelos momentos partilhados, pelo carinho e pelas brincadeiras. Nunca vos esquecerei.

Por último, às supervisoras institucionais agradeço pela disponibilidade, pelo acompanhamento e pela atenção que contribuíram para a melhoria das práticas pedagógicas, mas também para o meu crescimento enquanto futura profissional. A todos os docentes da Escola Superior de Educação agradeço todo o contributo para a minha formação ao longo destes anos.

RESUMO

O presente relatório surgiu no âmbito da Prática Educativa Supervisionada integrada no Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. O principal objetivo do mesmo é retratar o percurso e espelhar o processo de formação inicial no contexto de Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico articulando os saberes teóricos com a prática necessários à formação de um docente de perfil duplo.

Desta forma, o relatório apresentado surge de uma prática reflexiva, crítica e fundamentada assente na Metodologia de Investigação-Ação utilizada nas duas valências, nas quais se podem exercer com a obtenção do mestrado. Esta metodologia revela-se importante devido ao processo que a caracteriza, nomeadamente, a observação, a planificação, a ação, a reflexão e a avaliação. O cumprimento de todas estas etapas permite escutar a criança e respeitar as suas diferenças implementando, assim, atividades com intencionalidade educativa.

Ainda com o intuito de melhorar a ação educativa, foram privilegiadas metodologias como a Metodologia de Trabalho Por Projeto, dando, assim, oportunidade à criança de ter uma participação ativa no seu processo educativo um papel central, sem descorar o papel importante do professor e do educador como mediadores deste processo, privilegiando-se, deste modo, o paradigma socio-construtivista.

Por fim, importa destacar o trabalho colaborativo que se desenvolveu ao longo de toda a Prática Educativa Supervisionada relevante para o desenvolvimento pessoal e profissional de um docente. Este percurso revelou-se enriquecedor para compreender certos desafios e crescer enquanto futura profissional.

Palavras-chave: Metodologia Investigação-ação, Criança, Metodologia Trabalho Por Projeto, Trabalho Colaborativo.

ABSTRACT

This report emerged within the scope of Supervised Educational Practice integrated in the Master's degree in Pre-School Education and Teaching of the 1st Cycle of Basic Education. The main goal of it is to portray the path and mirror the initial training process in the context of Pre-School Education and in the 1st Cycle of Basic Education articulating the theoretical knowledge with the practice necessary for the formation of a teacher with a double profile.

Thus, the report presented arises from a reflexive, critical and reasoned practice based on the Action Research Methodology used in the two valences, in which they can be exercised with the obtaining of the Master's degree. This methodology is important due to the process that characterizes it, namely observation, planning, action, reflection and evaluation. The fulfillment of all these steps allows listening to the child and respecting their differences, therefore implementing activities with educational intentionality.

Also in order to improve the educational action, methodologies such as the Project-Based Learning were privileged, consequently giving the child the opportunity to have an active participation in their educational process a central role, without disdecorating the important role of the teacher and educator as mediators of this process and as a result favoring the socio-constructivist paradigm.

Finally, it is important to highlight the collaborative work that has developed throughout the Supervised Educational Practice relevant to the personal and professional development of a teacher. This path proved to be enriching to understand certain challenges and grow as a future professional.

Keywords: Action Research Methodology, Child, Project-Based Learning, Collaborative Work.

LISTA DE ABREVIATURAS, ACRÓNIMOS E SIGLAS

AAAF– Atividades de Animação e Apoio à Família

AE– Aprendizagens Essenciais

CAF– Componente de Apoio à Família

CEB– Ciclo do Ensino Básico

DL– Decreto-Lei

EPE– Educação Pré-Escolar

IP– Iniciação à Programação

LBSE– Lei de Bases do Sistema Educativo

MIA– Metodologia de Investigação–Ação

MTP– Metodologia de Trabalho de Projeto

NAS– Necessidades Adicionais de Suporte

OCEPE– Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PASEO– Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

PES– Prática Educativa Supervisionada

TIC– Tecnologias de Informação e Comunicação

ZPD– Zona de Desenvolvimento Proximal

ÍNDICE

INTRODUÇÃO.....	1
CAPÍTULO I: ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL	4
1. EDUCAÇÃO: PERFIL, PARADIGMAS E PRINCÍPIOS.....	4
1.1. ESPECIFICIDADES DA AÇÃO PEDAGÓGICA DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO	11
1.2. ESPECIFICIDADES DA AÇÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR.....	18
CAPÍTULO II: CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE ESTÁGIO E METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO	29
2.1 CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO	29
2.2 CARACTERIZAÇÃO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO	30
2.3 CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR	35
2.4. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO	42
CAPÍTULO III: DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS AÇÕES DESENVOLVIDAS E DOS RESULTADOS OBTIDOS	46
3.1 PERCURSO DE FORMAÇÃO NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO: EXPERIÊNCIA E REFLEXÃO	46
3.2 PERCURSO DE FORMAÇÃO NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR: EXPERIÊNCIA E REFLEXÃO	59
METARREFLEXÃO	76
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	79
LEGISLAÇÃO E OUTROS DOCUMENTOS	89

INTRODUÇÃO

O presente relatório surge no âmbito da Unidade Curricular de Prática Educativa Supervisionada (PES) integrada no plano de estudos do 2.º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar (EPE) e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) da Escola Superior de Educação do Porto.

A obtenção de grau de Mestre, é requisito fundamental para a habilitação de uma docência profissional de perfil duplo, ou seja, permite o exercício docente em dois níveis, neste caso, docência nas valências de EPE e 1.º CEB, tal como referenciado no Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio. Este relatório surge de um processo reflexivo, crítico e fundamentado realizado ao longo do contexto de estágio profissionalizante realizado nas duas valências que visa o crescimento pessoal e profissional no desenvolvimento de conhecimentos e competências fulcrais para o exercício da profissão docente.

Ao longo do relatório, é possível observar a importância do processo reflexivo que se realiza, não só por forma a dar resposta às necessidades e interesses das crianças, como também às capacidades e competências dos alunos. Além disso, todo o processo reflexivo é importante para o crescimento pessoal e profissional, na medida em que o docente através deste processo consegue melhorar as suas práticas educativas.

Importa salientar que este processo se deu num contexto de trabalho colaborativo com o par pedagógico, as educadoras e professoras cooperantes, as crianças e as supervisoras institucionais. Este trabalho revelou-se importante para a mobilização de saberes, conhecimentos e atitudes, proporcionando um crescimento pessoal e reflexivo. Além disso, deixou explícito que o trabalho colegial é um dos fatores mais importantes para desenvolver uma boa prática pedagógica.

A PES foi desenvolvida em instituições educativas pertencentes à rede pública e iniciou-se na instituição do 1.º CEB constituída por uma turma de vinte e quatro alunos e terminou com a instituição de EPE com um grupo de vinte e quatro crianças, com idades compreendidas entre os três e os seis anos. Ao longo da Prática Educativa Supervisionada, foi dada primazia e realizada uma prática sustentada num paradigma socio-construtivista. Esta prática revelou-se muito importante, no sentido em que permitiu adquirir conhecimentos, colocar em prática

conhecimentos aliados à teoria, mas principalmente permitiu dar voz às crianças e colocá-las no centro do seu processo educativo promovendo, assim, aprendizagens significativas.

Deste modo, o presente relatório divide-se em três capítulos principais, sendo que dos mesmos emergem subcapítulos referentes à Educação Pré-Escolar e ao 1.º Ciclo do Ensino Básico. No primeiro capítulo estão explanados os referentes teóricos e legais referentes aos dois níveis educativos que acompanharam a PES, basilares para a compreensão do desenvolvimento da criança e para a sustentação de práticas pedagógicas significativas. Primeiramente, estão refletidos os referentes teóricos comuns à educação no geral para depois se especificar de acordo com os dois níveis educativos.

No segundo capítulo estão esplanadas, numa primeira parte, as características do Agrupamento de escolas onde foi desenvolvida a PES. Neste caso particular, estão descritas e analisadas duas instituições, instituições estas distintas e inerentes às valências onde a PES foi desenvolvida. Passando para o particular, especifica-se o ambiente educativo de cada nível, assim como, as interações, a organização e gestão do espaço, o material e o tempo. Esta caracterização torna-se importante para compreender e fundamentar as ações pedagógicas desenvolvidas no capítulo seguinte. O segundo capítulo termina com uma abordagem à metodologia de investigação adotada ao longo da PES, nomeadamente, a Metodologia de Investigação-Ação. Esta metodologia é importante na educação porque permite aos educadores e professores realizar um processo reflexivo com vista à melhoria das suas práticas educativas.

O terceiro capítulo do relatório diz respeito às ações pedagógicas desenvolvidas ao longo da PES nos dois níveis educativos, sendo que esta reflexão crítica das ações desenvolvidas está relacionada com o enquadramento teórico presente no primeiro capítulo e com as características específicas das instituições e dos grupos explanadas no segundo capítulo, pois foi com base nestas particularidades que surgiram as planificações das ações desenvolvidas.

De forma a concluir o relatório, é apresentada uma metarreflexão na qual se analisa e se reflete sobre o percurso desenvolvido ao longo da PES nos dois níveis educativos analisando, assim como percurso de formação inicial. Esta reflexão tem presente as dificuldades, as aprendizagens e experiências ocorridas durante todo o processo e que contribuíram para a construção pessoal e profissional. Neste relatório, está explanado um ano que se tornou bastante

enriquecedor e que permitiu colocar em prática todos os saberes teóricos construídos numa base de reflexão e análise sobre os conhecimentos e competências desenvolvidas.

CAPÍTULO I: ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL

“Educar é ajudar o aluno a descobrir e desenvolver ao máximo as suas potencialidades, os seus pontos fortes.”

(Estanqueiro, 2010, p.13).

Para uma prática educativa sustentada, é importante que o docente tenha presente os pressupostos teóricos e legais destinados às valências de EPE e 1.º Ciclo, visto que um profissional de perfil duplo deve compreender e conhecer as diferentes particularidades dos dois níveis educativos. Assim, consegue adequar as suas práticas ao grupo ou turma permitindo que todos participem no seu processo educativo. Este capítulo encontra-se subdividido, uma vez que num primeiro subcapítulo, são abordados os aspetos comuns aos dois níveis educativos. Posteriormente, são criados mais dois subcapítulos no sentido de abordar, de forma individual, cada nível tornando evidente as suas especificidades para uma constante valorização da educação e das crianças.

1. EDUCAÇÃO: PERFIL, PARADIGMAS E PRINCIPIOS

Devido às alterações que se foram verificando na sociedade ao longo do tempo, o papel da educação e das suas instituições foram sofrendo diversas alterações, nomeadamente, no papel que ocupavam na vida das crianças. Desta forma, torna-se importante referir e compreender o papel do docente na atualidade através da reflexão de alguns momentos históricos que tiveram impacto na educação.

Em Portugal, o momento que marcou muitos setores, nomeadamente, a educação foi a revolução de 25 de Abril de 1974. Esta revolução veio conceder “a liberdade de aprender e ensinar” e o “direito à educação” (DL n.º 86/1976, de 10 de abril, artigos 43.º e 73.º, alíneas 1). Além disso, este direito à educação ficou consagrado na Convenção dos direitos da criança (1989) referindo que “a criança tem direito à educação” (p. 23) e o estado deve assegurar o mesmo tendo em conta “o exercício desse direito na base da igualdade de oportunidades” (Unicef, 2019, p. 23).

Neste sentido, visto que se assistiu a um aumento de instituições públicas de jardins de infância e de escolas que se preocuparam com a formação de educadores e professores, foi criada a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) aprovada a 14 de outubro de 1986. A publicação desta lei deixou patente a integração da Educação Pré-Escolar no Sistema Nacional de Educação, assim

como, a abrangência do ensino básico, secundário e superior e a educação extraescolar (Lei n.º 46/1986, de 14 de outubro).

Mais tarde, em 1997, com a promulgação da Lei Quadro da Educação Pré-Escolar (EPE) (Lei n.º 5/1997, de 10 de fevereiro), ficou reconhecido o potencial educativo da EPE. Ainda em 1997, foram lançadas as primeiras Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE). A Lei Quadro da EPE, considerou, pela primeira vez, a EPE como:

“a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, (...) favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário” (Lei n.º 5/1997, de 10 de fevereiro, artigo 2.º).

Nos últimos anos, tem-se verificado alterações no que diz respeito à educação como, por exemplo, o papel das crianças no seu processo educativo e o papel dos docentes e para que, estas mudanças ocorram de forma significativa, é importante que por parte dos docentes se adote uma postura de competência, dedicação e reflexão que permita aos seus alunos aprender com motivação (Estanqueiro, 2010).

Neste sentido, redigido pela UNESCO, o Relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o Séc. XXI (1993) definiu quatro pilares fundamentais para a educação: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e, por fim, aprender a ser. O primeiro pilar– *aprender a conhecer*– diz respeito às ferramentas que as crianças e os alunos têm de adquirir para conseguir compreender o mundo que os rodeia. Desta forma, diz-se que este pilar pode ser considerado como um meio e uma finalidade da vida humana. Como um meio, pois é pretendido que cada um aprenda e compreenda o mundo para conseguir desenvolver as suas capacidades de comunicação. Como uma finalidade, porque se baseia no prazer de compreender, conhecer e descobrir (Delors et al., 1996). O segundo pilar– *aprender a fazer*– preocupa-se com o ser capaz de colocar em prática os conhecimentos adquiridos, por forma, a conseguir ultrapassar situações ou desafios. Refere, ainda, que os conhecimentos adquiridos e as experiências vividas, desde cedo, tem influência nas experiências futuras. *Aprender a viver juntos*– terceiro pilar– preocupa-se com o facto de o aluno e a criança, primeiro, descobrirem-se a si próprio, para depois em momentos de trabalho de grupo e participação de projetos, momentos que exigem a colaboração dos mesmos, sejam capazes de participar de forma justa, mantendo o respeito entre os intervenientes (Delors et al., 1996). Por último, *aprender a ser*, no qual a educação deve permitir o desenvolvimento total dos

alunos e das crianças, de forma, a que desenvolva a sua personalidade para conseguir agir com responsabilidade e autonomia na sociedade (Delors et al., 1996).

É importante realçar que os quatro pilares da educação devem ser desenvolvidos ao longo da vida escolar e, não, num momento específico de escolarização e devem interligar-se, de forma, a permitir que os alunos tirem um maior partido dum ambiente educativo em constante evolução (Delors et al., 1996).

A adoção destes quatro pilares por parte do docente na sua prática permite que a criança esteja no centro do seu processo educativo, sendo que o professor assume um papel de mediador neste processo, estando presente a teoria do construtivismo (Barbosa, 2015). Para além, a teoria da aprendizagem significativa de Ausubel (1963) está, também, presente quando as crianças aprendem e integram o novo conhecimento nos conhecimentos adquiridos, anteriormente. Como a aprendizagem significativa se caracteriza por ser um processo dinâmico, o docente deve promover momentos de partilha de opiniões, confronto de ideias e tomadas de decisões (Praia, 2000). Estes momentos permitem que a criança desenvolva a sua autonomia e responsabilidade tornando-se um cidadão ativo e participativo na sociedade que é o esperado ao fim da escolaridade obrigatória. De acordo com o PASEO (2017), “criar um quadro de referência que pressuponha a liberdade, a responsabilidade, (...) a consciência de si próprio (...) e a participação na sociedade que nos rodeia.” (p. 6) é um dos principais objetivos da educação, assim como, nas Orientações Curriculares para a Educação de Infância (OCEPE) se reconhece a criança como o sujeito do seu processo educativo, o que permite “partir das suas experiências e valorizar os seus saberes e competências únicas, de modo a que possa desenvolver todas as suas potencialidades” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 9).

Neste sentido, o papel do docente torna-se fundamental, assim como, a formação que o mesmo realiza para melhorar a sua prática. Muito se tem discutido sobre qual será a definição de um professor eficiente, aparecendo assim, definições como aquele que consegue criar um ambiente de afinidade, empatia e incentivo com os seus alunos mostrando a sua preocupação e que tem amor pela aprendizagem conseguindo auxiliar os seus alunos no seu processo educativo (Arends, 2008).

Desta forma, a formação contínua dos docentes, mas também a inicial é importante para conseguir chegar às suas crianças e alunos. Esta preocupação está esplanada na Lei de Bases do

Sistema Educativo (Lei n.º 46/1986 de 14 de outubro de 1986) no artigo 38.º quando refere que “a todos os educadores, professores e outros profissionais da educação é reconhecido o direito à formação contínua” (ponto 2) para proporcionar às crianças e alunos o respeito pelas suas aptidões diversificando as metodologias e recursos utilizadas nas atividades para permitir que os mesmos tenham sucesso na sua aprendizagem (Estanqueiro, 2010).

Assim, a relação que um professor estabelece com as suas crianças e alunos é essencial para um bom desenvolvimento da sua aprendizagem, visto que quanto melhor for a relação estabelecida, maior será a predisposição e o envolvimento das crianças e alunos relativamente à sua participação na sala de atividades/aula. Um bom educador e professor leva as crianças e alunos a refletir sobre o que está a aprender, o que lhes permite criar ligações entre os conteúdos, importantes para o seu futuro. Para além disto, a relação pedagógica estabelecida permite respeitar a autonomia das crianças e alunos e o diálogo com o docente auxilia os mesmos no desenvolvimento do sentido crítico. Além disso, o ambiente que o docente se predispõe a adotar na sala de atividades/aula deve ir ao encontro da escola atual, sendo esta dinâmica e com crianças participativas e ativas. Desta forma, o docente deve organizar o ambiente educativo com a intenção de dar resposta aos interesses das crianças e alunos, adotando práticas inovadoras promovendo o gosto pela aprendizagem assegurando um ambiente estimulante e socializador (Delors et al., 1996; Ribeiro e Mesquita, 2020).

Para o professor conseguir estabelecer esta relação com os seus alunos, de modo a estarem no centro do seu processo educativo, é fundamental que adote nas suas práticas a pedagogia participativa. A adoção desta pedagogia apresenta a rutura com as pedagogias de transmissão que tinham como principal objetivo a transmissão do conhecimento que se considerava essencial para ser educado e culto. O papel do professor passava por ser o transmissor desses conhecimentos e o das crianças e alunos de memorizar a informação (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013).

A pedagogia estabelece-se em torno dos saberes que fazem parte da ação articulando-se com as conceções teóricas e com as crenças formando uma triangulação interativa e renovada entre as ações, as teorias e as crenças (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013). Nesse sentido, a pedagogia participativa surge como ponto de rutura com a pedagogia transmissiva, tendo como principais objetivos o envolvimento dos alunos e a construção de aprendizagens através de experiências permitindo a construção de uma aprendizagem contínua e interativa. Nesta

pedagogia, a criança e o aluno são vistos como seres ativos e com competência, sendo que as aprendizagens têm como base as suas motivações e interesses (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013).

Por sua vez, o professor tem o papel de organizar o ambiente educativo e de escutar as crianças e os seus alunos, por forma, a compreender os mesmos e conseguir dar resposta às suas questões. O processo de aprendizagem é um espaço partilhado entre o professor e os seus alunos, de modo que os espaços, os tempos e as atividades são pensadas para permitir ao aluno realizar aprendizagens significativas (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013).

Esta pedagogia insere-se, assim, nos paradigmas construtivistas e socioconstrutivista, sustentados na teoria de Piaget e Vygotsky que referem que a criança não deve ser considerada como uma tábua rasa moldada pelo docente (Vasconcelos, 1999). Contrariamente, a criança deve ser vista como um ser participativo que reestrutura e constrói o seu próprio conhecimento através da interação com os outros. Desta forma, Vygotsky acredita que para ocorrer desenvolvimento tem de existir uma interação e uma participação da criança em atividades reais que façam parte do seu quotidiano (Vasconcelos, 1999). Neste seguimento, surge o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZPD), visto que Vygotsky considera o “desenvolvimento como uma responsabilidade coletiva.” (Vasconcelos, 1999, p.10). A ZPD é descrita como a distância da capacidade que a criança detém de resolver um problema sozinha da capacidade que possui a resolver problemas com a orientação de um adulto. (Vasconcelos, 1999).

A educação tem um papel fulcral, pois é com a colaboração dos professores, de outras crianças e dos pais que a criança vai construindo ativamente novas capacidades cognitivas que lhe permitem, posteriormente, passar este conhecimento da esfera social para a esfera individual (Vasconcelos, 1999). Desta forma, desenvolve-se um trabalho colaborativo devido ao esforço de atingir objetivos comuns. Assim, torna-se importante valorizar o trabalho colaborativo desenvolvido pelos docentes, por forma, a dar resposta aos desafios da aprendizagem, quando a mesma se preocupa em reconhecer a importância do currículo centrado nos estudantes, mas também promover o desenvolvimento dos profissionais (Pinto & Leite, 2014).

Seguindo esta linha de pensamento, o lúdico destaca-se com um papel importante pelas interações que promove e pela construção de conhecimento que possibilita aqueles que o praticam (Gumieri & Treviso, 2016).

De acordo com Francisco (2011) citado por Gumieri e Treviso (2016) a atividade lúdica leva as crianças a imitar os comportamentos e linguagens dos adultos o que permite o desenvolvimento de competências como a atenção, a memória e a imaginação. O desenvolvimento destas competências é importante que seja feito desde a infância, logo o lúdico deve estar presente desde tenra idade para permitir à criança distinguir a ficção da realidade, de forma a construir o seu próprio significado do mundo que a rodeia. Todos estes fatores permitirão um bom desenvolvimento da criança (Gumieri & Trevisco, 2016).

Com a utilização do lúdico nas atividades, as crianças apresentam estruturas cognitivas mais sofisticadas e com o raciocínio lógico, a criatividade e a autonomia mais desenvolvidos, a atividade lúdica apresenta-se como uma forma de convívio social, um jogo de regras, mas também um carácter mais formal, no qual a criança consegue adquirir estruturas fundamentais para o seu desenvolvimento e aprendizagem (Gumieri & Trevisco, 2016).

Outro aspeto que contribui para a construção de uma educação de qualidade é a habilitação para o perfil duplo de docência. Este perfil agregado pelo Mestrado em EPE e Ensino do 1.º CEB possibilita aos docentes adquirir conhecimentos sobre as semelhanças e diferenças que existem entre os níveis educativos, assim como, as suas características próprias. A articulação entre os docentes de EPE e 1.º CEB, torna-se fundamental para que se realize uma transição de forma harmoniosa e eficaz, visto que é um momento significativo na vida das crianças e deve contribuir para manter o bem-estar social e emocional das mesmas, como manter o desempenho cognitivo (Oliveira, 2016; Silva et al., 2016).

A criança, ao longo da sua vida, vai passando por várias transições, sendo que a primeira delas é do contexto familiar para o contexto educativo e é fundamental que todas as transições que acompanham a criança sejam realizadas de forma harmoniosa oferecendo à criança uma continuidade educativa para que a mesma tenha uma atitude positiva face à escolaridade obrigatória (Oliveira, 2016; Silva et al., 2016).

Neste sentido, destacam-se dois tipos de transições, a transição horizontal e vertical. A transição horizontal ocorre quando a criança se desloca do seu ambiente familiar para um ambiente educativo, diariamente. A transição vertical é condicionada pela idade da criança que origina a sua passagem para outro nível educativo, e muitas vezes, a mudar de estabelecimento de ensino (Silva et al., 2016). Além disto, segundo Serra (2004) tal como citado em Cardona (2014)

existem três tipos de articulação, nomeadamente, a articulação curricular espontânea relacionada com a proximidade geográfica entre as instituições e que permite a criação de projetos que envolvam os dois níveis educativos; a articulação curricular regulamentada relativa às imposições legais e, por fim, a articulação curricular efetiva que acontece entre os docentes dos diferentes níveis educativos.

Tal como referi, anteriormente, estas transições têm de ser harmoniosas e, por isso, é importante que seja dado à criança uma especial atenção transmitindo-lhes uma visão positiva da mudança que vai ocorrer para que esta tenha confiança nas suas capacidades de responder aos desafios que aparecerão. A transição para o 1.º ciclo, por muitas crianças, pode não ser um momento feliz e, por isso, alguns intervenientes que fazem parte da vida da criança têm um papel especial para que esta transição seja bem aceite pelas crianças (Silva et al., 2016).

Os primeiros intervenientes fundamentais nesta transição são os docentes e a articulação e comunicação que estes realizam. Para facilitar esta transição, os docentes devem discutir quais os objetivos pretendidos para cada nível educativo, por forma, a promover uma articulação curricular podendo até realizar projetos comuns aos dois níveis educativos desenvolvendo-se, assim, o trabalho colaborativo, fundamental para esta fase. Uma das estratégias defendidas pelos docentes passa pela criação de portefólios com as competências das crianças para entregar aos professores do 1.º CEB, mas também visitas frequentes à instituição do 1.º CEB para conhecimento das características do contexto (Oliveira, 2016).

No decorrer deste processo, é primordial o envolvimento da criança, visto que são as protagonistas deste processo e as suas expectativas quanto a esta transição podem ser decisivas para o seu sucesso. Uma forma de envolver as crianças neste processo é o diálogo que o educador estabelece com as crianças permitindo-lhes expressar as suas expectativas, as suas questões e os seus receios. O educador deve tomar uma postura positiva face ao assunto para transmitir confiança às crianças (Silva et al., 2016).

Outra forma de envolver as crianças é uma visita ao estabelecimento de ensino onde vão frequentar o 1.º Ciclo. Esta visita pode ser realizada com a família ou, então, com o educador, sendo que, caso a visita seja com o educador, deve ser planeada com as crianças através de conversas prévias para perceber o que querem ver e saber (Silva et al., 2016).

A transição para o 1.º Ciclo, também, pode ser facilitada a nível organizacional. As instituições que têm EPE e 1.º CEB devem trabalhar em conjunto para permitir, por exemplo, encontros das crianças dos dois níveis educativos permitindo que as mesmas convivam e colaborem. Outras estratégias são a utilização dos mesmos espaços comuns como a biblioteca, a cantina, a sala de computadores possibilitando às crianças o conhecimento do ambiente educativo que vão frequentar. Estas estratégias podem estar esplanadas no projeto educativo da instituição (Oliveira, 2016; Silva et al., 2016).

Por fim, a participação dos pais/famílias é fulcral para uma transição harmoniosa, sendo que o educador deve apoiar os mesmos através da partilha de informação para esclarecer dúvidas e receios, por forma, a sentirem-se seguros com a transição. Este esclarecimento deve ser feito em conjunto com o educador e um professor do 1.º Ciclo, o que implica um envolvimento por parte do estabelecimento educativo. Este envolvimento pode ir além se o educador disponibilizar um relatório final das aprendizagens das crianças durante a EPE para entregar ao professor de 1.º Ciclo, proporcionando às famílias o papel de mediadores nesta transição. É essencial ter em conta que as famílias são a base para que este processo corra sem sobressaltos (Cardona, 2014; Silva et al., 2016).

Posto isto, torna-se imprescindível abordar o que, de facto, é uma escola inclusiva. Segundo o DL n.º 54/2018 de 6 de julho uma escola inclusiva é aquela onde as crianças e alunos encontram “oportunidades para aprender e as condições para se realizarem plenamente” (p. 2921). Neste sentido, as escolas devem responder às necessidades dos alunos promovendo a equidade e respeitando a diversidade integrando um conjunto de medidas universais, seletivas e adicionais. Deste conceito, surge outro a diferenciação pedagógica que consiste na procura de estratégias que leve os alunos a adquirir uma base de competências tendo em consideração cada um dos indivíduos num meio coletivo, neste caso, o grupo ou a turma (Feyfant, 2016).

Após terem sido referidos os princípios e paradigmas comuns aos dois níveis educativos para o qual esta formação habilita, torna-se fundamental, nos próximos subcapítulos referir as especificidades de cada nível educativo, visto que possuem particularidades distintas no que diz respeito ao currículo e ao ambiente educativo.

1.1. ESPECIFICIDADES DA AÇÃO PEDAGÓGICA DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

O 1.º CEB designa-se como a primeira etapa de escolaridade obrigatória, portanto considerado como uma etapa em que “a educação é assumida como um serviço público universal” (DL n.º 137/2012 de 2 de julho, p. 3340) da qual “todos os portugueses têm direito (...) nos termos da Constituição da República (Lei n.º 46/1986 de 14 de outubro, p. 1).

Este ciclo é o primeiro contacto com a escolaridade obrigatória e, portanto, é fundamental que o professor configure o ensino e a aprendizagem para permitir aos seus alunos aprenderem, mas para além disso que assegure as condições necessárias para o desenvolvimento de capacidades, atitudes e valores importantes para aprendizagens futuras preparando-os, desta forma, para a vida em sociedade (DL n.º 240/2001 de 30 de agosto).

Desta forma, a LBSE, disponibiliza um conjunto de objetivos para o ensino básico, sendo que dos que estão definidos para o 1.º CEB destaca-se nomeadamente, “o desenvolvimento da linguagem oral e a iniciação e progressivo domínio da leitura e da escrita” (ponto 3, alínea a), as noções de matemática, “do meio físico e social, das expressões plástica, dramática, musical e motora” (Lei n.º 46/1986, de 14 de outubro, artigo 8.º, ponto 3, alínea a).

É de referir que o 1.º CEB decorre ao longo de quatro anos e integra alunos desde os seis anos de idade, período marcado por transformações a nível dos esquemas mentais com a entrada no Estádio das Operações Concretas, defendidos por Piaget. Durante este estágio, as crianças ultrapassam o egocentrismo, característica do estágio anterior, pois começam a desenvolver processos de socialização mais complexos. Ainda neste estágio, o pensamento baseia-se num raciocínio lógico, sendo que as crianças são capazes de realizar operações mentais, porém, apenas à resolução de problemas concretos, isto é, a criança encontra-se na presença do objeto/situação (Pessanha et al., 2015).

Neste sentido, um professor competente respeita as diferentes formas de aprender dos seus alunos, assim como, adota metodologias e recursos que permitam aos mesmos realizar uma aprendizagem de sucesso. Os bons professores esforçam-se para conhecer os seus alunos valorizando as suas capacidades, saberes, interesses e o ritmo de aprendizagem dos mesmos, daí ser importante realizar um processo de observação, tal como aconteceu na PES e está descrito no capítulo II para, assim, agir de modo a criar aprendizagens significativas para os alunos podendo, desta maneira, afirmar que “educar é ajudar o aluno a descobrir e desenvolver ao máximo as suas potencialidades, os seus pontos fortes.” (Estanqueiro, 2010, p. 13).

Uma das características que caracteriza o 1.º CEB é o regime de monodocência realizado pelos professores. Este regime implica uma relação pedagógica mais dependente da relação pessoal o que origina uma maior afetividade entre professor e aluno (Silva, 2005).

O professor de 1.º CEB detem uma maior responsabilidade pelo desenvolvimento global dos alunos, dado que se espera que o mesmo acompanhe os alunos durante os quatro anos de escolaridade. A possibilidade de acontecer este acompanhamento ao longo dos quatro anos de escolaridade torna-se vantajoso porque o professor acaba por conhecer muito bem os seus alunos permitindo-lhe adequar as suas práticas, de acordo, com as suas necessidades e interesses (Silva, 2005).

Ao adequar as suas práticas, de acordo, com as necessidades e interesses dos alunos, o professor está a gerir o currículo com o objetivo de dar uma resposta aos alunos. Por currículo, entende-se um conjunto de aprendizagens que a escola deve garantir e organizar (Roldão & Almeida, 2018).

Neste sentido, foi criado o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO, 2017), comum a todas as escolas no âmbito da escolaridade obrigatória. Este documento contribui para a convergência e articulação de decisões ao nível do desenvolvimento curricular no que concerne às metodologias e estratégias a utilizar na prática letiva (Alves et al., 2019). O PASEO refere as competências e capacidades que os alunos têm de deter ao terminar os anos da escolaridade obrigatória como o facto de ser livre, autónomo, responsável e consciente de si próprio conseguindo tomar decisões importantes enquanto cidadão ativo na sociedade (Alves et al., 2019).

As Aprendizagens Essenciais homologadas em 2018 constitui-se como um documento onde são referidos os conhecimentos, capacidades e atitudes definidos para cada ano de escolaridade e para cada componente curricular. Estes dois documentos trouxeram às escolas mais autonomia para estruturar o seu currículo, por forma, a ajudar os alunos a adquirir as competências referidas no PASEO. O DL n.º 55/2018 é outro documento que atribui às escolas uma percentagem que podem gerir no âmbito da autonomia e flexibilidade curricular de acordo com a carga horária referente a cada ano de escolaridade e surgem de iniciativas das escolas. Desta forma, a escola torna-se um espaço mais desafiante e significativo e, educacionalmente, mais ambicioso (Alves et al., 2019).

A construção do currículo, tal como já foi referido, deve ter em conta o contexto onde a escola se encontra inserida e alunos a quem se destina. A articulação curricular “enquanto meio de estabelecimento de relação entre disciplinas” (Leite, 2012, p. 88) e os conteúdos ocorrem no sentido da transdisciplinaridade. A transdisciplinaridade permite a fusão dos conteúdos e conhecimentos facilitando a “interpretação e comunicação das realidades na sua extensão e complexidade” (Leite, 2012, p. 88). Desta forma, cria-se uma maximização da aprendizagem, dado que trabalha com imagens e conceitos que cooperam com as dimensões mentais e emocionais cruzando-se com o conhecimento através de relações horizontais ou verticais. A transdisciplinaridade cria situações que permitem aos alunos um maior envolvimento na construção de significados (Santos, 2008). Esta visão ultrapassa as ciências exatas pelo diálogo que a mesma estabelece não só com as ciências humanas, mas também com a arte, a literatura e a poesia dando ao aluno uma nova visão da realidade (Santos, 1995). Esta preocupação transdisciplinar encontra-se explanada no DL nº 55/2018 de 6 de julho no artigo 4º relativo aos princípios orientadores e pode ler-se “Assunção da importância da natureza transdisciplinar das aprendizagens” (p. 2931).

Outro conceito associado à construção do currículo denomina-se de flexibilidade curricular que tem como principal objetivo assegurar a todos os alunos a garantia do seu direito à aprendizagem e, conseqüentemente, ao sucesso educativo. Assim, o currículo deve estar adaptado às especificidades de cada aluno e da escola para promover a inclusão e a melhoria de aprendizagens que se devem centrar no aluno para o mesmo desenvolver aprendizagens significativas. Desta forma, o currículo integra competências que os alunos devem adquirir no final da escolaridade obrigatória e estão explanados no PASEO, por forma, a tornarem-se cidadãos ativos e autónomos com a capacidade de pensar criticamente. Associado à flexibilidade curricular surge o conceito de autonomia. Esta autonomia e flexibilidade curricular foi atribuída às escolas, dando-lhes liberdade para gerir o currículo de acordo com a oferta complementar que têm para oferecer aos alunos dando origem aos domínios de autonomia curricular. Nestes domínios, os alunos são os sujeitos da construção do seu conhecimento através da ação em ambientes de aprendizagem colaborativos (Despacho nº 5908/2017 de 5 de julho; Alves et al., 2019).

Por fim, a unidade de aprendizagem é outra forma de planejar e elaborar atividades dentro da sala de aula. É um processo organizado, porém flexível que têm em conta os interesses e necessidades dos alunos. Tem como objetivos a capacidade de pensar e de resolver problemas

promovendo a autonomia. Desta forma, o conhecimento surge com uma organização mais clara e objetiva contribuindo para a realidade estar mais próxima com o processo de aprendizagem. As atividades são apresentadas de forma interligada com vista ao desenvolvimento dos alunos valorizando os conhecimentos prévios dos mesmos estabelecendo relações com o quotidiano dos alunos (Freschi & Ramos, 2009).

Uma das preocupações aquando da construção de um currículo deve ser a aprendizagem dos alunos, sendo que esta se torna significativa quando permite a atribuição de sentidos às situações, mas também, à relação entre o conhecimento a adquirir com o conhecimento já possuído (Leite, 2012). Para além disto, o currículo também deve ter a preocupação em adotar estratégias que permitam a todos os alunos aprender de forma justa e inclusiva (DL nº 54/2018 de 6 de julho).

A escola, uma estrutura enraizada na nossa sociedade, envolve circunstâncias sociais, económicas, científicas e culturais próprias de cada momento, por isso, quando se reflete sobre o papel da escola é importante ter, sempre, presente o momento histórico (Morgado, 1997).

Neste sentido, é importante olhar para a escola com um papel fundamental de formar indivíduos ativos na sociedade. Cada vez mais, a escola assume este papel devido ao alargamento do período de escolaridade obrigatória e no tempo que os alunos passam na instituição educativa. Por vezes, a escola acaba por cumprir o papel dos progenitores no que diz respeito à formação pessoal dos indivíduos, visto que estes assumem uma carreira profissional que os impossibilita de dispensar tempo necessário para a formação pessoal dos seus educandos (Morgado, 1997).

Desta forma, as escolas enfrentam dois desafios: o desafio de partilhar um conjunto de saberes que os alunos procuram, mas também, o desafio de formar indivíduos. Uma fragilidade encontrada nestes desafios é a dificuldade de responder positivamente a todos os alunos e, muitas vezes, neste processo assiste-se a um cenário de exclusão, o que não é favorável para o aluno, pois não é garantido o sucesso educativo (Morgado, 1997).

Assim, a escola tem o papel de atenuar estas discrepâncias através da articulação entre a escola e a comunidade envolvente com a realização de projetos que beneficiem a escola e a comunidade. Neste contexto, o professor desenvolve um trabalho que potencia a formação global dos alunos, mas, acima de tudo cria condições favoráveis “à definição de percursos bem sucedidos para todos os alunos” (Morgado, 1997, p.15).

Numa sociedade cada mais complexa, a escola possui uma grande responsabilidade pelo desenvolvimento de competências nos alunos. No entanto, ao longo dos anos, os professores têm notado um desinteresse dos alunos na aprendizagem dos conteúdos, visto que o ensino ainda se caracteriza muito pela transmissão dos conceitos (Santos & Soares, 2011 citado por Lovato et al., 2018).

Atualmente, os alunos conseguem aceder à informação cada vez mais rápido e, este fator, exige uma autonomia e posicionamento que não eram exigidos há uns tempos. Por este motivo, torna-se necessário que os professores utilizem práticas pedagógicas inovadoras e diversificadas. Estas práticas recaem sobre as metodologias ativas de aprendizagem que possibilitam ao aluno ser o protagonista do seu processo de aprendizagem, enquanto os professores assumem um papel de mediadores e facilitadores do processo educativo (Lovato et al., 2018).

As metodologias ativas de aprendizagem ocorrem quando o aluno é convidado a participar na aula, a fazer pesquisa de informação que lhe permita responder às questões colocadas, sendo que a pesquisa pode ser realizada a pares ou em grupos. A participação do aluno no seu processo de aprendizagem permite-lhe desenvolver competências como a iniciativa, a criatividade, a cooperação, a responsabilidade, a reflexão do trabalho desenvolvido envolvendo um processo de autoavaliação. Estas metodologias, além de motivar os alunos para desenvolver as atividades, possibilita o desenvolvimento de competências necessárias para a vida em comunidade (Lovato et al., 2018). Como exemplos desta metodologia ativa, temos os trabalhos em grupo e os trabalhos a pares desenvolvidos pela díade durante a PES, bem como a metodologia ativa de rotação por estações.

Na metodologia ativa do trabalho em grupo, os alunos têm a possibilidade de se apoiar mutuamente e partilhar ideias o que faz com que aprendam a respeitar as diversas formas de trabalhar para que, juntos, alcancem os objetivos propostos. Para além disso, este tipo de aprendizagem permite interações mais frequentes entre o professor e o aluno. Os trabalhos em grupo possibilitam o contacto dos alunos com diferentes culturas e o contacto com alunos com ou sem necessidades adicionais de suporte, fomentando o respeito pela diferença (Morgado, 1997; Leite & Esteves, 2006). O professor é visto como orientador do trabalho que os alunos estão a desenvolver, permitindo-lhe gerir o tempo de forma diferenciada apoiando quem mais necessita. Os processos de desenvolvimento pessoal e social dos alunos são estimulados com “a partilha de

objetivos e iniciativas, promovendo a solidariedade e o respeito pela diferença” (Morgado, 1997, p.54) com vista a uma realização conjunta.

O trabalho em pares, outras das metodologias ativas de aprendizagem, tem como objetivo o envolvimento de todos os alunos durante a atividade, na qual são estimulados para aplicar conceitos que estejam a ser discutidos no momento enquanto partilham com os restantes colegas a informação ou resolução encontrada. Nesta metodologia, os pares são os mediadores do seu processo de aprendizagem, sendo que o professor apenas circula pela sala incentivando as discussões e o pensamento dos alunos (Lovato et al., 2018).

A metodologia ativa de rotação por estações é uma metodologia que coloca os alunos como protagonistas do seu processo de aprendizagem. Nesta metodologia, os alunos são organizados em grupos e vão realizando diferentes atividades pelas várias estações através do sinal do professor ou então de acordo com um tempo fixo estipulado para cada estação. As atividades realizadas pelos alunos nas diferentes estações são diferentes, mas interligadas visto que todos os alunos têm de ter acesso ao mesmo conteúdo. Este tipo de metodologia ajuda no desenvolvimento de competências como a cooperação, a autonomia na tomada de decisões e o respeito pelos diferentes ritmos de aprendizagem (Steinert & Hardoim, 2019).

A estas metodologias surge associado as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) que, cada vez mais, são uma realidade para os alunos e estão presentes no seu quotidiano. Neste sentido, torna-se essencial adotar as TIC no processo de aprendizagem dado que auxilia no desenvolvimento de capacidades como a concentração e a autonomia. Além disso, permite ao professor utilizar nas suas práticas diversos recursos disponibilizados pelas TIC como, por exemplo, vídeos e imagens motivando os alunos ao longo do seu processo de aprendizagem. Uma das vantagens em utilizar estes recursos na sala de aula foca-se em proporcionar aos alunos um ambiente favorável para que desenvolvam aptidões no que concerne às novas tecnologias preparando-os para os novos desafios da sociedade atual (Batista et al., 2017).

As TIC possibilitam a melhoria da motivação dos alunos para a realização de atividades e é um fator importante a ter em conta. Tal como refere Menezes (2012) citado em Batista et al., (2017) um aluno que esteja motivado encontra-se mais predisposto para realizar as atividades com maior entusiasmo e mostra um envolvimento maior com o seu processo de aprendizagem. Com a utilização das TIC dá-se ênfase às competências dos alunos com vista à formação de

indivíduos autónomos, ativos e capazes de enfrentar situações. De mencionar que o papel do professor passa por ser mediador do processo de aprendizagem e, conseqüentemente, o aluno tem um papel mais ativo no mesmo (Batista et al., 2017)

Para o professor compreender se as metodologias ativas de aprendizagem estão a resultar com os seus alunos ou se os mesmos estão a ter sucesso na sua aprendizagem tem de realizar a avaliação, um dos processos mais importantes para a regulação da prática pedagógica, permitindo ao professor adequar as suas práticas consoante a sua reflexão e avaliação (Morgado, 1997). Segundo Kraemer (2005) e Arends (2008) a avaliação é um processo no qual se fazem juízos ou se atribuem notas por mérito de um trabalho de um aluno e permitem conhecer os conhecimentos e atitudes que os alunos adquiriram até ao momento. Estas avaliações, normalmente, costumam ser de dois tipos: avaliação formativa e a avaliação sumativa. As avaliações formativas são realizadas ao longo do processo de aprendizagem para observar o progresso do aluno, tendo um carácter contínuo e sistemático. Estas avaliações podem ser realizadas através da participação do aluno numa determinada atividade, nos registos que o mesmo realiza, entre outras situações. As avaliações sumativas dizem respeito a uma avaliação realizada após uma série de atividades (Arends, 2008).

As avaliações têm como objetivos incidir no diagnóstico de conhecimentos e competências anteriores e na obtenção de informação para compreender o processo evolutivo dos alunos acerca da sua aprendizagem. Estas avaliações devem ser contínuas e integradas no ensino, sendo o processo mais coerente para obter informação do trabalho desenvolvido por todos os intervenientes (Morgado, 1997; Arends, 2008). O processo de avaliação orienta o percurso escolar dos alunos, no sentido de compreender a evolução do aluno no que concerne aos conhecimentos adquiridos, assim como, às capacidades e atitudes desenvolvidas referidas no PASEO. No momento de avaliação devem ser utilizados instrumentos e procedimentos consoante aquilo que se quer avaliar e a informação que se quer recolher (DL n.º 55/2018 de 6 de julho). Em suma, um professor deve refletir sobre as suas práticas, de modo, a compreender se as mesmas estão adequadas à sua turma e às aprendizagens dos seus alunos.

1.2. ESPECIFICIDADES DA AÇÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

A Educação Pré-Escolar (EPE) é uma das fases fulcrais da educação de uma criança porque é o contacto da mesma inserida em grupos sociais diversos respeitando as características individuais sempre com base em experiências democráticas preparando a mesma para a educação em cidadania (Lei n.º 5/1997, de 10 de fevereiro). Estas aprendizagens ocorrem num ambiente flexível em que as crianças participam ativamente na sua aprendizagem circulando pelo espaço e participando em atividades e projetos que articulam as várias áreas de conteúdo. Tal como foi referido anteriormente, as crianças participam na sua aprendizagem e, por isso, em contexto de Educação Pré-Escolar têm autonomia para participar na planificação do dia de atividades, começar projetos por forma a satisfazer as suas necessidades e interesses para, no fim, construir conhecimento sobre o que estiveram a pesquisar e têm a possibilidade de integrar as vivências do seu dia a dia.

Assim, nesta fase da vida de uma criança, o brincar adquire um papel essencial para o desenvolvimento das aprendizagens, sendo considerado o ofício da criança que através do lúdico constrói o seu conhecimento. O brincar surge como a atividade principal das crianças e ocorre através de situações que acontecem num determinado momento em que as mesmas utilizam o corpo e os espaços nas relações que estabelecem com os outros. Dentro do brincar, surge a noção de jogo, considerado um ato estruturado e com a intencionalidade de promover o desenvolvimento integral das crianças. Dentro do jogo surgem várias variantes, nomeadamente, o jogo espontâneo, exploratório, de ação e livre. O jogo simbólico caracteriza-se por ser o prolongamento da imaginação no qual a criança assume vários papéis representativos da sua realidade recorrendo à linguagem verbal, não-verbal, sons e objetos. O jogo com objetos relaciona-se com a capacidade que a criança tem de manusear objetos, sendo que a curiosidade se torna um motivo para a realização destes jogos como as construções utilizando diversos materiais que podem ser naturais (pedras, paus) ou industrializados (legos). O jogo social está interligado com as regras criadas para o jogo que podem ir complexificando, sendo para a criança importante o contacto com as regras. Estas mesmas regras podem ser modificadas durante o jogo ou até mesmo exploradas com as crianças. O jogo da macaca, do pião, do berlinde são exemplos de jogos sociais que permitem a exploração das regras e complexificação das mesmas. Por fim, o jogo de atividade física relativos à perda de energia em atividades que incluem movimentos locomotores que vão evoluindo ao longo do tempo conforme as capacidades das crianças (Neto, 2020).

Neste sentido, o brincar aparece na vida das crianças como um ato de “vivência de um estado de ausência e suspensão temporária do mundo real” (Neto, 2020, p.15) em que a criança se encontra em movimento o que faz com que as aprendizagens sejam mais significativas em todas as dimensões do seu crescimento. Assim, o brincar torna-se uma das atividades que as crianças têm mais prazer em realizar e devido à sua importância no seu desenvolvimento motor, cognitivo, emocional e social foi considerado um direito da criança na Convenção dos Direitos da Criança em 1990 (Coelho et al., 2015, Neto, 2020).

Importa salientar que o brincar é um momento de escolha livre que deve ser proporcionado às crianças no qual as mesmas, intrinsecamente, colocam um propósito. Neste momento, as crianças estão a desenvolver diversas capacidades como o trabalho colaborativo, o respeito pelas regras, a autodisciplina, competências fundamentais para a vida em sociedade. Para além disso, as crianças desenvolvem outras capacidades como o desenvolvimento do raciocínio, da concentração, da resolução de problemas na procura de respostas para questões que emergem do brincar. Desta forma, o jogo e a motricidade estão associados à EPE por ser a linguagem que as crianças utilizam para adquirir aprendizagens e, assim, expandir o seu conhecimento (Coelho et al., 2015; Neto, 2020).

Devido à importância do ato de brincar, cada vez mais, os modelos pedagógicos e as conceções teóricas existentes acerca da EPE têm referido o quão importante se torna este ato no desenvolvimento e na aprendizagem. Segundo Brodova (2007) tal como citado em Luís e Roldão (2016), Vygotsky afirma que ao brincar a criança está presente na Zona de Desenvolvimento Proximal porque todos os atos que desenvolvem vão para além da sua idade e do seu comportamento, sendo que podem brincar sozinhas ou acompanhadas. Nesta reciprocidade, as crianças aprendem a comunicar devido aos processos de comunicação desenvolvidos. Para que a importância do brincar tenha lugar na construção do currículo da EPE, é fundamental que o educador conheça as crianças, a sua rotina, os conhecimentos prévios das mesmas e o que as crianças incluem nas suas brincadeiras para que possa incluir esses aspetos nas atividades que planifica, por forma, a desenvolver conhecimentos nas diferentes áreas de conteúdo (Luís & Roldão, 2016).

Assim, a construção do currículo na EPE, seguindo a proposta das OCEPE, é caracterizado por ser um currículo aberto, pois as crianças juntamente com o educador criam o currículo, sendo que o educador, além de responder aos interesses e necessidades das crianças, também

apresenta as suas atividades baseadas no que observou em relação às crianças. Neste sentido, o desenvolvimento do currículo é um processo de negociação entre as propostas do educador e das crianças (Lopes da Silva et al, 2016).

Na construção do currículo, é importante ter em conta a avaliação, um processo que recorre a técnicas e instrumentos que permitem compreender as aprendizagens das crianças para ser possível adaptar o currículo consoante as necessidades das mesmas. Estes momentos podem ocorrer sem ser necessário sinalizá-los, sendo que o educador pode estar a acompanhar as crianças numa determinada atividade e ao observar realiza o processo de avaliação. No desenvolvimento da ação pedagógica, é fundamental ter em mente o processo de avaliação, pois só assim o educador consegue refletir sobre as suas práticas e evoluir. A avaliação é um processo fundamental para o educador compreender as aprendizagens adquiridas por cada criança e pelo grupo (DL n.º 241/2001 de 30 de agosto; Cardona et al., 2021;).

Tal como referido acima, a avaliação é um processo importante que deve ser contínuo e ter em conta os registos dos progressos das crianças, assim como, o processo de como a criança aprende, constrói o seu conhecimento e resolve os seus problemas. Um dos elementos que também deve ser avaliado é o ambiente educativo enquanto promotor de aprendizagens no que diz respeito aos materiais e recursos educativos e à sua diversidade, as relações construídas entre adulto- criança e criança-criança, a organização do tempo e o envolvimento das famílias (Portugal, 2012).

Segundo Drummond (2005) como citado em Portugal (2012), pode-se classificar uma boa avaliação aquela que respeite cada criança na sua individualidade e diferença, reconhecendo os sucessos da mesma o que permite ao educador utilizar as informações recolhidas durante o processo para auxiliar a criança no seu processo de aprendizagem. A avaliação deve estar presente em todas as atividades de aprendizagem e servir como fundamento para qualquer alteração que se realize no ambiente educativo. O educador é visto como uma figura importante durante este processo, pois deve estar sempre atento às competências que as crianças já adquiriram e aquelas que ainda têm de adquirir planificando atividades com vista ao desenvolvimento das mesmas (Portugal, 2012).

Como referido, anteriormente, o ambiente educativo é o terceiro educador segundo o modelo pedagógico Reggio Emilia que carece de um processo de avaliação, visto que é

considerado um espaço primordial no desenvolvimento holístico das crianças. Este espaço deve permitir às crianças desenvolver a sua aprendizagem e o educador tem um papel essencial, pois deve organizar os materiais e as áreas, por forma, a proporcionar às crianças um ambiente que lhes permita realizar escolhas. Para este ambiente corresponder às necessidades, interesses e dificuldades das crianças, o educador deve realizar um processo de observação para compreender o grupo e quais as competências já adquiridas pelas crianças.

Além do ambiente educativo, as relações que o educador estabelece com as crianças tornam-se cruciais para a aquisição de aprendizagens. Estas devem surgir de uma forma natural e cuidadosa para que as crianças se sintam seguras, promova a autonomia das mesmas, fomente a cooperação entre todas para que se sintam integradas no grupo. Para além disso, o envolvimento das famílias em projetos da instituição tornam-se importantes, visto que tanto a instituição como as famílias querem garantir o sucesso da integração social das crianças. Este envolvimento pode iniciar-se através da partilha de experiências vividas na instituição. Esta situação aconteceu no desenvolvimento da PES, uma vez que, as crianças partilhavam que comunicavam com os pais sobre as atividades realizadas e que, muitas vezes, os pais não conheciam o que estavam a desenvolver. A parceria estabelecida entre os educadores e as famílias torna-se importante porque permite um maior conhecimento da criança incluindo-se as suas fragilidades, mas também os seus pontos fortes. Este conhecimento torna-se fundamental para a ação pedagógica do educador porque consegue planificar as atividades de uma forma mais eficaz. Para além disso, aos olhos da criança, esta relação transmite-lhes confiança e segurança (Mata & Pedro, 2021).

Assim, como forma de dar resposta ao que foi referido acima, surgem os modelos curriculares para a Educação Pré-Escolar (EPE) tornando-se importante referir o modelo curricular *High-Scope*, o modelo pedagógico de Reggio Emilia, o Movimento da Escola Moderna e, por fim, a Metodologia Trabalho por Projeto.

No que concerne ao modelo curricular *High-Scope*, este divide-se por vários constituintes que apoiam os educadores que utilizem este modelo: a organização do ambiente educativo, a rotina diária e as interações estabelecidas entre adulto-criança. Este modelo é caracterizado pela aprendizagem pela ação, ou seja, a criança através da ação com os objetos e com os adultos constrói novos conhecimentos. Neste ambiente de aprendizagem pela ação, as crianças escolhem as atividades que querem realizar partindo, assim, dos seus interesses escolhendo,

também, os materiais que pretendem utilizar, sendo que na sala de atividades onde foi desenvolvida a PES, as crianças tinham esta liberdade de escolher as áreas e, por consequência, os materiais a utilizar para a atividade a desenvolver. Muitas vezes, as crianças desenvolviam atividades em conjunto, o que permitia às mesmas construir conhecimento com as outras crianças. Este conhecimento era construído através do levantamento de hipóteses que eram realizadas entre as crianças com a manipulação dos materiais. Nesta manipulação, era estabelecida uma relação, por forma, a comunicar o processo que estava a ser desenvolvido. Na exploração dos diferentes materiais as crianças desenvolvem as diferentes relações que conseguem criar na interação com os objetos e, através dos mesmos, conseguem combinar e transformar os próprios materiais. (Hohmann & Weikart, 2007).

Nestas situações, o adulto tem o papel de fornecer às crianças os materiais apropriados para a sua aprendizagem e, também, de dar tempo às mesmas para exploração e utilização dos mesmos. O seu papel passa por compreender as intenções das crianças ao realizar as atividades e de proporcionar às mesmas momentos de reflexão, através de questões, por forma, a contribuir para as aprendizagens das crianças. Neste ambiente de aprendizagem, as relações entre as crianças e os adultos devem ser significativas, no sentido de permitir à criança escolher o que quer conhecer e quais os materiais que considera mais apropriados, em que o adulto é reconhecido como uma figura de apoio desenvolvendo-se, assim, uma relação de colaboração (Hohmann & Weikart, 2007).

Em relação à organização do ambiente educativo, o espaço deve ser atraente para as crianças possuindo cores e texturas agradáveis, assim como, materiais naturais e luz. Para além disto, deve estar dividido por áreas de interesse bem definidas que assegurem a visibilidade dos objetos incluído uma locomoção segura entre as diferentes áreas. As áreas devem conter uma grande diversidade de materiais permitindo a realização de diferentes atividades e brincadeiras, sendo que os materiais devem refletir a vida familiar das crianças. No que concerne à sala de atividades onde foi desenvolvida a PES, a mesma reflete os fatores referidos e, através da observação, foi possível compreender que todas as crianças conheciam as áreas presentes na sala de atividades, assim como, os respetivos materiais o que possibilita às crianças uma maior autonomia no desenvolvimento de atividades livres. A rotina diária é outros dos aspetos fundamentais, visto que oferece às crianças uma sequência de acontecimentos ao longo do dia nos quais conseguem incluir os seus interesses, fazer as suas escolhas e tomar decisões no

contexto dos acontecimentos do dia a dia. Para o adulto é, também, um aspeto importante porque o auxilia na organização do tempo com as crianças conseguindo oferecer atividades enriquecedoras às mesmas. A rotina diária deve ter um carácter flexivo e no modelo curricular *High-Scope* constrói-se a partir de segmentos temporais como o Planear-fazer-rever, o tempo em pequenos grupos, o tempo em grande grupo, o tempo do recreio, o tempo de transição e o comer e descansar. Durante a PES foi possível observar a importância da rotina diária na vida das crianças, visto que lhes permite ter uma maior consciência do tempo e das atividades a realizar, mas também promover a sua independência e autonomia e sentir que está presente num espaço de aprendizagem organizado. (Gomes, 2014; Hohmann & Weikart, 2007).

O modelo curricular de Reggio Emilia foi construído após a segunda guerra mundial com o objetivo de criar uma escola para as crianças mais pequenas, sendo que nesta construção esteve envolvida toda a comunidade criando, assim, um espírito de cooperação e colaboração, tendo como seu fundador Loris Malaguzzi. Desta forma, iniciou-se um trabalho de equipa no sentido de compreender quais os interesses e necessidades das crianças. O facto de este modelo ter sido construído com a colaboração e cooperação da comunidade fez com que os educadores e as famílias constituem-se uma equipa de trabalho para oferecer às crianças experiências de qualidade criando-se, assim, um dos pilares deste modelo (Lino, 2013).

O modelo pedagógico de Reggio Emilia construi-se em torno da construção da imagem da criança como um ser com direitos, ativo que cria e testa teorias acerca de si e do mundo que o rodeia. Este modelo baseou-se em alguns autores como Piaget que, tal como Reggio Emilia, acredita que a criança constrói o seu próprio conhecimento sobre o mundo que o rodeia. As crianças ao realizar e participar em diferentes experiências vão adquirindo novos conhecimentos. Também Vygotsky surge como influencia na criação deste modelo pedagógico, pois defende que a criança através da sua linguagem e do seu pensamento consegue executar, controlar, descrever e discutir adquirindo, assim, novo conhecimento. O papel do adulto é fundamental no apoio à criança para que esta aprenda no nível máximo das suas capacidades, agindo assim na zona de desenvolvimento próximo. Esta zona de desenvolvimento próximo é uma das características mais observadas durante a PES. A mesma pode ocorrer entre criança-educador ou criança-criança, por exemplo, na constituição de grupos ou pares são colocadas crianças com idades heterogéneas para, assim, conseguirem apoiar-se mutuamente (Lino, 2013).

Um dos fatores mais valorizados em Reggio Emilia é as interações que se estabelecem com as crianças, os educadores e as famílias considerados os três protagonistas do processo educativo. As relações entre as crianças e os adultos são relações de colaboração, daí a mesma ser considerada o elemento de diferença no processo educativo. Deste modo, torna-se primordial que todos os intervenientes do processo educativo compreendam a vantagem da colaboração para a aprendizagem e desenvolvimento individual e do grupo destacando-se, assim, o diálogo como um elemento fundamental das interações. Estes diálogos são, muitas vezes, a fonte de aprendizagem e de novos interesses, visto que partilhadas algumas curiosidades com o grupo passam a ser de mais crianças e poderá surgir um novo projeto ou atividade (Lino, 2013).

O ambiente educativo nas escolas de Reggio Emilia é muito valorizado, pois promove a interação social entre os diferentes intervenientes e são criados espaços acolhedores que permitam aos mesmos sentirem-se em casa e que reflitam as ideias, valores e atitudes de quem trabalha na instituição. Assim, em todas as instituições existe um espaço comum, a *piazza*, em que estão dispostas três salas de atividades. Outros espaços comuns são: o atelier, o arquivo, a sala de música, a biblioteca, o refeitório, a cozinha e as casas de banho. Na *piazza* encontram-se a área do faz de conta, a área da expressão dramática com material que permita realizar teatro de fantoches. O *atelier* permite à criança explorar diferentes materiais com as mãos desenvolvendo, assim, a sua sensibilidade estética. Neste espaço, encontra-se, diariamente, um ateliarista que apoia as crianças no desenvolvimento de atividades e projetos. Nas salas de atividades encontram-se algumas áreas que permite às crianças desenvolver atividades e adquirir conhecimento. Esta metodologia faz referência às cem linguagens da criança, uma teoria política que se refere às diferenças e ao diálogo entre as mesmas, sendo considerada uma nova forma de ver as crianças na construção do seu próprio conhecimento.

A divisão das várias áreas na sala de atividades é realizada possibilitando uma visão global da sala de atividades promovendo a interação entre adulto e criança. Todos os materiais organizados pelo educador são escolhidos para dar resposta aos interesses e necessidades das crianças, tal como acontece no modelo curricular *High-Scope*. O espaço exterior é planeado, por forma, a dar continuidade às atividades desenvolvidas na sala de atividades respeitando as características naturais do espaço, sendo comum encontra caixas de areia que permitem à criança realizar as suas experiências (Lino, 2013).

As paredes são um dos fatores de maior atenção neste modelo pedagógico, pois representam registo produzidos pelas crianças, tal como acontecia na instituição, onde foi desenvolvida a PES, de forma, a valorizar o trabalho desenvolvido pelas crianças. No que concerne ao tempo educacional, este está organizado com o objetivo de proporcionar às crianças diferentes momentos de aprendizagem e interações. Assim, o dia está organizado para que as crianças desenvolvam atividades que vão ao encontro dos seus interesses, sendo que as podem realizar individualmente, a pares ou pequenos grupos. As crianças podem, ainda, escolher se querem estar com os educadores, artistas plásticos e alguns pais que integrem a equipa educativa. Dentro da rotina podem-se realizar visitas ao exterior para as crianças observarem e explorarem projetos que estejam a desenvolver, como foi o caso de uma visita ao exterior da instituição que estava relacionado com o projeto que estava a ser desenvolvido na sala de atividades e as crianças puderam observar o que estiveram a aprender. Esta pedagogia é conhecida como a pedagogia da escuta e os educadores e os adultos que integram as instituições criam, muitas vezes, momentos que permitam às crianças partilhar as suas vivências. Estes momentos promovem a aprendizagem individual e a aprendizagem do grupo através da partilha e colaboração que se estabelece (Lino, 2013).

O modelo curricular do Movimento da Escola Moderna (MEM) tem por base um projeto democrático. Para os docentes que utilizem nas suas práticas este modelo, a escola é vista como um espaço de iniciação à vida democrática adotando práticas de cooperação e de solidariedade. Um dos pressupostos mantidos por este modelo é a criação dos grupos ser feitas de acordo com as idades garantindo assim uma heterogeneidade para garantir o respeito pelas diferenças e a colaboração entre as crianças. É importante, também, manter um espírito livre de expressão das crianças valorizando as vivências de cada uma. Por fim, o tempo lúdico das atividades exploratórias que permite às crianças a exploração dos materiais para iniciar projetos de pesquisa. O ambiente educativo divide-se em áreas de atividades distribuídas, por forma, a permitir a visão global da sala de atividades, os materiais devem estar acessíveis para as crianças os manipularem livremente, o ambiente deve ser agradável e estimulante e as paredes devem ser utilizadas como expositores para os trabalhos desenvolvidos pelas crianças. Este modelo dispõe de vários instrumentos de pilotagem como o mapa de presenças, o diário de grupo, o plano de atividades, o quadro de tarefas. Tal como os outros modelos, o tempo está organizado em momentos distintos. (Niza, 2013).

Por fim, a Metodologia Trabalho Por Projeto é uma abordagem pedagógica centrada em problemas que implica a participação de todos os intervenientes e tempos de pesquisa para dar resposta à questão colocada que deu origem ao projeto (Vasconcelos et al., 2012). Esta metodologia divide-se em quatro fases essenciais para atribuir uma resposta ao interesse que originou o projeto. As fases descritas a seguir estão todas interligadas o que permite que em algumas das fases possam surgir novas questões, daí esta metodologia implicar flexibilidade, de modo, a permitir mudanças ao longo do processo. Como primeira fase encontra-se a definição do problema no qual as crianças colocam as suas dúvidas e questões que querem ver respondidas. Assim, começam por esquematizar o que já sabem sobre o tema a tratar e o que desejam saber, criando assim o mapa conceitual do projeto. A segunda fase do projeto diz respeito à planificação do que se vai fazer para resolver a questão dividindo-se tarefas, sendo que o adulto observa e auxilia neste processo. A terceira fase do projeto diz respeito à execução, ou seja, às atividades que as crianças realizam para dar resposta às questões colocadas nas fases anteriores. A quarta fase relaciona-se com a avaliação/divulgação em que as crianças divulgam aquilo que descobriram com a comunidade educativa e devem avaliar o projeto para comparar aquilo que aprenderam com as questões que tinham formulado inicialmente (Katz et al., 1998). No capítulo III referente à Educação Pré-Escolar será possível compreender as diferentes fases e como as mesmas foram desenvolvidas ao longo do projeto criado com o grupo.

Ao longo da PES, foi desenvolvido um projeto com o grupo que será descrito no capítulo III referente à EPE. Este projeto, além de envolver todas as áreas de conteúdo, partiu da área conhecimento do mundo. Esta área, é uma das áreas que deve estar presente nas atividades planificadas porque permite à criança participar em processos de observação, descrição e exploração estimulando nas mesmas a curiosidade para descobrir mais sobre o mundo que as rodeia. Todas estas características são fundamentais para o desenvolvimento de aprendizagens significativas (DL n.º 241/2001 de 30 de agosto). Neste capítulo, será mais especificada esta área, visto que o projeto que foi desenvolvido na sala de atividades se relaciona diretamente com esta área no que concerne ao tema principal do projeto.

A área do Conhecimento do Mundo está presente na curiosidade natural das crianças e no desejo de compreender o mundo que as rodeia, sendo que o papel da Educação Pré-Escolar é fomentar esta curiosidade através de atividades que permitam às crianças relacionar aquilo que já sabem com as novas experiências. Inerente a esta área, está o papel da criança perante os

outros, com o ambiente e a cultura, interligando-se, assim, com a área de Formação Pessoal e Social. Ao longo do tempo, as crianças vão compreendendo o mundo que as rodeia através da exploração que realizam do espaço, dos objetos e dos materiais desenvolvendo atitudes como a responsabilidade e a consciência ambiental. A exploração desta área deve partir do que as crianças já adquiriram através do contexto onde estão inseridas, atribuindo um papel importante ao quotidiano das mesmas que lhes permitirá compreender outras situações. Nesta área, é importante incluir as tecnologias porque, cada vez mais, as crianças contactam com essas ferramentas no dia a dia, mas é necessário mostrar à criança outras funcionalidades das TIC (Lopes da Silva et al., 2016).

Neste sentido, o educador deve observar situações das crianças, como por exemplo na área do computador, nas quais as mesmas incluam a tecnologia para, depois, conseguir aprofundar o seu conhecimento sobre este tema. Para além disso, deve dar a oportunidade a todas as crianças de contactar com ferramentas como computador ou tablets visto que em muitos contextos não estão disponíveis. Como as tecnologias estão, desde cedo, presente na vida das crianças é necessário que compreendam as potencialidades da mesma, mas também os riscos associados. Esta compreensão das ferramentas tecnológicas é necessária que aconteça e que as crianças tenham um papel ativo para alargar os seus conhecimentos. É importante referir que as atividades dinamizadas pelo educador devem promover a literacia científica, de forma, a permitir às crianças e desenvolver nas dimensões pessoal, social e interpessoal para, no futuro, se tornar um cidadão competente (Lopes da Silva et al., 2016; Martins et al., 2009).

CAPÍTULO II: CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE ESTÁGIO E METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

“O desenvolvimento humano constitui um processo dinâmico de relação com o meio, em que o indivíduo é influenciado, mas também influencia o meio em que vive.”

(Lopes da Silva et al., 2016, p.21).

A seguir ao ambiente familiar, é no contexto escolar que ocorre o desenvolvimento humano (Santos, 2019). Neste sentido, é importante que os docentes construam ações pedagógicas e educativas coerentes. Bronfenbrenner considera o ambiente e o contexto fundamentais para o desenvolvimento humano destacando a observação como um processo fundamental que deve ser feito a partir do meio natural interligando a teoria e a prática (Santos, 2019). Neste capítulo será caracterizado o contexto institucional onde foi desenvolvida a Prática Profissional Supervisionada (PES) do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), assim como, a organização do ambiente educativo, considerando a organização do espaço, dos materiais, do tempo e das relações estabelecidas entre os intervenientes. Será ainda apresentado um subcapítulo sobre a metodologia de Investigação-Ação adotada durante a PES.

2.1 CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO

Atualmente, a instituição pertence a um Agrupamento de Escolas (AE) do Grande Porto que se formou no dia 4 de julho de 2012. O AE distribui-se pelas várias freguesias pertencentes ao concelho situado no distrito do Porto. Este concelho é um dos mais populosos do Grande Porto, onde se verificam setores de atividade económica predominantes, nomeadamente, o setor terciário com a presença de instituições de venda de bens alimentares e não alimentares, assim como, instituições de prestação de serviços à comunidade.

O Agrupamento é constituído por nove estabelecimentos de ensino, nomeadamente quatro Jardins de Infância, duas Escolas Básicas com Educação Pré-Escolar (EPE) e 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), uma Escola Básica com 1.º CEB, uma Escola Básica com 2.º e 3.º CEB e, por fim, uma Escola Secundária, sendo esta a escola sede (Plano de inovação, 2021).

É importante realçar que este AE assegura a lecionação de aulas de alunos provenientes de uma casa de acolhimento do concelho. Esta instituição acolhe jovens dos 12 aos 18 anos com problemas de comportamento com o objetivo de proporcionar e definir um projeto de vida

centrado e adequado para cada jovem (Plano de Inovação, 2021). O Agrupamento de Escolas tem como missão prestar um serviço educativo de qualidade que permita aos seus alunos a aquisição de ferramentas e competências dos domínios cognitivo, afetivo e motor com o objetivo de alcançar uma cidadania ativa e informada ao longo da vida. Assim, no domínio cognitivo são incluídas as metodologias ligadas ao raciocínio, à reflexão crítica e à consciência de valores. Já no domínio afetivo, incluem-se metodologias ligadas à autoestima e às atitudes perante os outros e a comunidade. Por fim, no domínio motor verifica-se a concretização dos conhecimentos adquiridos nos domínios referidos anteriormente (Reis, 2000). Esta preocupação está esplanada nos princípios da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) quando refere que o sistema educativo deve organizar-se, de forma, a contribuir para a realização e preparação dos alunos com o objetivo de desenvolver a sua personalidade, atitude e sentido de cidadania (Lei 46/86 de 14 de outubro) (Plano estratégico, 2021).

O desenvolvimento do conceito de cidadania para os alunos não deve ser visto como um ato isolado referente a uma componente curricular, mas sim visto de uma forma transversal estabelecendo relações, quer dentro da escola quer com os limites organizacionais. Para fundamentar esta visão, esta prática deve ser realizada no tempo e promover a inclusão envolvendo os alunos em metodologias ativas. Assim, no 1.º Ciclo o currículo estende-se às ciências experimentais, programação, artes e inglês com temas que envolvam a ciência e a arte, o ambiente, a imaginação e as descobertas pelo país. Para além disso, tem projetos dedicados à Educação Pré-Escolar como o projeto “Eco-Escolas” e pequenos cientistas (Plano estratégico, 2021).

2.2 CARACTERIZAÇÃO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

A instituição cooperante, onde foi realizada a Prática Educativa Supervisionada (PES) possui dois pisos. O 1.º piso é constituído por um pequeno espaço exterior pouco amplo e vazio possuindo apenas uma baliza, inserida num campo de futebol, e dois cestos de basquete. Detém, também, um pequeno espaço coberto, que permitia aos alunos usufruir do espaço exterior da escola mesmo em dias de chuva. O espaço exterior deve ser um local mais valorizado, pois permite a aquisição de aprendizagens significativas por parte dos alunos com o ato de brincar (Martins et al., 2016). Segundo Tovety (2007) citado em Martins et al., (2016) o espaço exterior

deve permitir a exploração e experimentação de várias atividades e o assumir de riscos para assim não diminuir a qualidade da experiência em que a criança se encontra envolvida.

A cantina é mais um espaço integrante do 1.º piso. Apesar de ser ampla, não abarca os almoços de todos os alunos ao mesmo tempo, sendo os almoços em horários faseados de acordo com os anos de escolaridade, pois devido à situação pandémica e, por forma, a respeitar a distância de segurança, todas as mesas perderam alguns lugares levando assim a uma redução dos lugares disponíveis. As casas de banho também fazem parte do 1.º piso, sendo que estão divididas pelos rapazes e pelas raparigas, sinalizadas devidamente. Existe uma casa de banho para os alunos de mobilidade reduzida, que funciona, também, como casa de banho para os adultos. Ainda neste piso, encontram-se duas salas de aula: uma turma do 3.º ano e outra turma de 4.º ano com, aproximadamente, 24 alunos.

Nos corredores deste piso, é possível observar armários com material didático manipulável para o apoio à aprendizagem da componente curricular de Matemática como, por exemplo, o geoplano, o MAB, os pentaminós e o ábaco, sendo utilizados pelos professores durante as suas práticas educativas. Estes materiais são de extrema importância na aprendizagem de conceitos matemáticos, pois permite ao aluno visualizar aquilo que está a aprender e, também, participar no seu processo de aprendizagem (Silva & Victor, 2016). Os materiais de pintura e desenho também se encontram nestes armários podendo ser utilizados por todas as turmas da escola.

No 2.º piso encontram-se quatro salas de aula da instituição, assim como, a biblioteca escolar. A biblioteca caracteriza-se como um espaço acolhedor e espaçoso, com várias estantes de obras literárias infantojuvenis de vários géneros e diversificados autores. Além do mais, detém uma área com jogos lúdicos, sofás e um tapete de grandes dimensões que possibilita o trabalho com a robótica, nomeadamente, com as Blue-Bot. Nos intervalos, os alunos podem frequentar a biblioteca não só para brincar, como para ler e para realizar a requisição de livros para levar para casa.

Além disso, é o local onde estão guardados os aparelhos eletrónicos disponíveis para serem utilizados nas atividades, nomeadamente, os tablets e os computadores que necessitam do acesso à internet para realizar as atividades o que na instituição se torna um entrave, pois a internet nem sempre funcionou o que obrigava a ter sempre um plano B nas atividades implementadas. Veja-se que as salas de aula não possuíam projetores fixos. Deste modo, os

docentes dirigiam-se a este espaço na biblioteca onde recolhiam projetores portáteis, sempre que necessário. Existia, igualmente, um quadro interativo que durante o período de observação não foi possível compreender se era utilizado pelos professores durante a sua prática. A biblioteca era também utilizada como espaço de apoio para os meninos que usufruíam de Apoio Educativo. As aulas de Iniciação à Programação (IP) ocorriam na biblioteca, uma vez que as turmas se dividiam em turnos, sendo que metade da turma tinha aula na biblioteca e a outra metade estava na sala de aula com a professora. Além destas atividades, não foi possível verificar o desenvolvimento de outras que envolvesse o espaço da biblioteca como, por exemplo, a semana de leitura. Ao nível da PES, este espaço não foi utilizado para atividades, visto que apesar de ser um espaço amplo não se tornava possível ter todos os alunos ao mesmo tempo na biblioteca para a realização de uma atividade. Concluindo-se ser um espaço reduzido para o número de alunos que cada turma tinha, o que dificultava a realização de práticas letivas.

No que concerne aos recursos humanos, a instituição educativa é composta por oito professores do 1.º CEB, sendo que dois deles dão apoio educativo individualizado aos alunos e os restantes são professores titulares de turma. Em relação ao corpo não docente, este é composto por seis elementos, sendo que dois desses elementos só estão presentes na hora do almoço para auxiliar nas refeições. A escola apoia as famílias com um horário de prolongamento das 7h30 às 9h00 e das 17h00 às 19h00 auxiliado por outra profissional pertencente à Componente de Apoio às Famílias (CAF). O agrupamento oferece, ainda, as Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) aos alunos que ocorriam de acordo com o horário de cada turma.

Relativamente ao envolvimento das famílias, estas tem um papel importante no desenvolvimento da criança, porque é neste contexto que a criança adquire os seus modelos de responsabilidade, participação e solidariedade fundamentais para o seu desenvolvimento (Morgado et al., 2020). Além disto, as famílias são o contexto inicial de socialização das crianças, sendo neste ambiente que a mesma se desenvolve em vários domínios. Neste sentido, a escola e a família devem desenvolver um trabalho conjunto para o desenvolvimento das crianças ocorrer da forma mais plena possível, pois a escola tem o compromisso de educar as crianças e fornecer um ambiente saudável para o seu desenvolvimento e as famílias devem dar continuidade a esse trabalho (Morgado et al., 2020).

Desta forma, a instituição tem uma Associação de Pais que, ao longo do ano, promove atividades que envolvam a partilha e cooperação entre os elementos da instituição e comunidade,

como por exemplo, a feira de outono na qual se vende trabalhos que os alunos realizam. O dinheiro angariado permite à Associação de Pais oferecer aos alunos diferentes atividades ao longo do ano.

A instituição, em colaboração com a Câmara Municipal, contribui para a distribuição de fruta para todos os alunos do 1.º CEB, na hora do lanche, tanto da parte da manhã como da tarde.

A primeira parte da PES foi realizada numa turma de 4.º ano de escolaridade com vinte e seis alunos, sendo treze do sexo feminino e treze do sexo masculino, com idades compreendidas entre os nove e os dez anos.

Todo os alunos da turma têm nacionalidade portuguesa e como língua materna o português. Nenhum dos alunos está identificado com Necessidades Adicionais de Suporte (NAS), no entanto, existem duas crianças que necessitam de Apoio Educativo individualizado às componentes curriculares de Português e de Matemática e, por isso, são acompanhados pelos professores do Apoio Educativo num horário específico. Existe, ainda, outra criança que apresenta indícios de espectro de autismo. Porém, o caso ainda está a ser avaliado pelos psicólogos externos. Apesar deste diagnóstico, o aluno conseguiu realizar as tarefas e atividades propostas pela díade sem necessitar de diferenciação pedagógica.

O grupo é bastante participativo, dinâmico, empenhado e comunicativo conseguindo defender o seu ponto de vista e as suas ideias respeitando sempre os colegas e as regras de sala de aula. A turma sempre se mostrou disposta para a realização das atividades apresentadas, quer pela professora cooperante, quer pela díade.

Durante a observação direta participante e em conversas informais com a professora cooperante, compreendeu-se o interesse dos alunos em atividades que envolvessem as TIC, trabalho de grupo e as Expressões sendo, para a díade, um dos eixos basilares para a preparação para as intervenções. Uma das áreas curriculares que os alunos mais gostavam era Estudo do Meio e, portanto, o projeto de intervenção da díade apoiou-se não só nesse interesse particular da turma como também no Domínio de Autonomia Curricular, uma articulação curricular que surge através da matriz curricular-base colocando em prática a autonomia e flexibilidade, destinado para os 4.º anos do agrupamento de escolas que tinha como título: *(Re) descobrir o meu país: património e personalidades, integrado na gestão interdisciplinar do currículo* (DL nº55/2018, Plano de inovação, 2021).

Neste sentido, durante as intervenções realizadas na Prática Educativa Supervisionada (PES) foram tidas em conta, entre outras, metodologias ativas a rotação por estações e, sobretudo, o trabalho em pares e pequenos grupos com o objetivo de promover a inclusão de todos os alunos. Além disso, foi utilizado o trabalho colaborativo, uma necessidade evidenciada no processo de observação da turma. Estas metodologias favorecem o desenvolvimento pessoal e social dos alunos com o contacto com diferentes culturas e com alunos com ou sem necessidades adicionais de suporte, fomentando o respeito pela diferença (Morgado, 1997).

No que diz respeito às relações do grupo era visível um clima de entreaajuda, amizade e colaboração com os colegas e a professora cooperante com quem mantinham uma relação de confiança e cumplicidade, visto que a professora não era considerada, apenas, uma figura de transmissão de conhecimentos, mas sim uma figura que lança desafios e conhece os contextos sociais dos alunos. Além disso, dialoga e interage com os seus alunos, de forma, a garantir um ambiente seguro e promissor para a aprendizagem dos alunos (Barguil, 2006).

A maioria dos alunos frequenta as AEC 's logo, permanecem na escola todo o dia, mesmo quando não estão com a professora cooperante. No caso particular da turma onde foi desenvolvida a Prática Educativa Supervisionada (PES), a turma tem AEC'S à segunda de tarde e à sexta de tarde de Dança, Música e ALE. Têm, ainda, como articulação com as outras áreas curriculares, Introdução à Programação (IP) e a área curricular de Inglês, que a partir do 3.º ano de escolaridade integra-se no currículo segundo o Decreto de Lei n.º 176/2014 de 12 de dezembro.

No que concerne ao espaço da sala de aula, este era pequeno, mas adequado ao número de crianças, sendo possível adotar várias disposições de mesas. Estas estavam dispostas em filas com cerca de 5 mesas por fila e a secretária da professora estava virada para as mesas, sendo esta estrutura de espaço considerada para um paradigma transmissivo e expositivo adequada para uma atividade em que o papel do professor requer uma maior atenção ou o trabalho seja individual. Esta disposição da sala acaba por não ser a mais adequada, visto que os alunos se encontram de costas uns para os outros influenciando as relações interpessoais. O espaço de sala de aula deve ser, sempre que possível, adequado à atividade a realizar, pois é um elemento que influencia a dinâmica e o ambiente de aprendizagem (Teixeira & Reis, 2012). A sala tem quatro janelas pequenas e, como fica por detrás da escola, a luz solar não era suficiente para aquecer a sala na sala, tornando-a um pouco fria no inverno. Nos *placards* de grande dimensão estão expostos os trabalhos realizados pelos alunos e os trabalhos desenvolvidos com o par

pedagógico. Para além dos trabalhos, os *placards* têm cartazes informativos, sobre conteúdos das componentes curriculares de Português e Matemática colocados no espaço da respetiva área curricular.

Relativamente aos materiais, a sala detinha um quadro de giz e, perto deste, não só um armário com material de escrita e desenho, como também dois armários que guardam os mesmos materiais trazidos pelos alunos e que ficavam na escola para serem utilizados sempre que necessário. A sala carecia de um computador, sendo este um obstáculo à criação de atividades mais dinâmicas e inovadoras. Além do mais, o acesso à rede de internet wi-fi era muito fraco, comprometendo, várias vezes percursos de aprendizagens. Atualmente, é fundamental que esta questão seja resolvida para permitir aos alunos utilizar a internet para pesquisar construindo assim o seu conhecimento com o professor como mediador (Furlan & Nicoden, 2017).

Cada aluno detinha como material individual de trabalho, o seu material de escrita, os manuais e livros de fichas, assim como, os cadernos de cada disciplina. Alguns alunos deixavam os manuais na escola, levando-os para casa apenas quando tinham de realizar os trabalhos de casa.

Em relação à organização e gestão do tempo, esta é importante para a aprendizagem significativa dos alunos e, por isso, deve estar organizada. O horário da turma era regular durante as semanas, sendo que iniciavam o dia às 9h da manhã e terminavam às 17h. O horário tinha estipulado as componentes curriculares a desenvolver, no entanto, existia flexibilidade por parte da professora cooperante em alterar a ordem das mesmas ou prolongar uma atividade que estivesse a desenvolver numa das componentes curriculares. O intervalo da manhã ocorria das 11h às 11h30, apenas à segunda-feira realizava-se das 10h30 às 11h00, pois metade da turma ia para Introdução à Programação (IP). Retornavam as atividades às 11h30 até à 13h, sendo que à 13h era a hora do almoço. Na hora do almoço, os alunos tinham até às 14h30 um tempo para brincadeira livre no espaço exterior e, quando estava a chover, permaneciam dentro da instituição. O intervalo da tarde era das 15h30 às 16h00, sendo que as atividades terminavam às 17h.

2.3 CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

A instituição cooperante onde foi desenvolvida a Prática Educativa Supervisionada (PES) ocorreu numa instituição diferente da Prática Educativa Supervisionada (PES) do 1.º Ciclo do Ensino Básico, no entanto, situa-se no mesmo agrupamento.

A instituição é constituída por um espaço exterior amplo com um parque infantil, materiais deixados por outros pares pedagógicos que passaram pela instituição e uma horta. As crianças têm, ainda, acesso ao material de expressão motora podendo utilizá-lo no espaço exterior para incluir nas suas brincadeiras livres, assim como, triciclos e trotinetes. O espaço exterior tem uma parte coberta, no entanto, não agrega todas as crianças no mesmo sítio, caso as condições atmosféricas não permitam a deslocação ao espaço exterior. Este espaço deve ser valorizado pelos educadores nas suas práticas, pois o espaço exterior é “igualmente um espaço educativo pelas suas potencialidades e pelas oportunidades educativas que pode oferecer, merecendo a mesma atenção que o espaço interior” (Lopes da Silva et al., 2016, p.27) possuindo características que não são passíveis de recriar na sala de atividades como o contacto direto com a natureza podendo ser explorados, pelas crianças, diversos materiais como pedras, folhas, areia que podem ser trazidos para a sala de atividades para ser objeto de exploração e, ainda, é um espaço onde se desenvolvem atividades de iniciativa das crianças que, ao brincar, desenvolvem várias formas de interação social (Bento & Portugal, 2016; Lopes da Silva et al., 2016).

No interior da instituição, é possível observar os cabides onde as crianças colocam as suas mochilas e casacos, sendo que cada criança tem o seu cabide identificado com o seu nome e com a sua fotografia. Tem, ainda, o gabinete onde as educadoras se reúnem para resolver alguma questão da instituição onde se encontram os computadores, o projetor de chão, a impressora e um armário com material pertencente à instituição. Além disto, encontram-se as duas salas de atividades, um espaço onde estão guardados os materiais de artes plásticas pertencentes à instituição e contém uns cacifos onde as auxiliares de ação educativa guardam os seus objetos pessoais. As casas de banho das crianças, sendo que não contém espaços fechados e é partilhada pelas crianças do sexo feminino e masculino, ao mesmo tempo, tendo divisões marcadas para o sexo feminino e masculino. Em direção ao refeitório encontra-se a casa de banho dos adultos. O refeitório é constituído por mesas e cadeiras com a disposição das mesmas em pequenos grupos e as crianças têm o seu lugar marcado para o momento do lanche e do almoço tendo conhecimento do mesmo. Tem uma cozinha com forno, sendo que pode ser utilizado para atividades, como já aconteceu.

O ambiente educativo na Educação Pré-Escolar deve surgir como um “contexto facilitador do processo de desenvolvimento e aprendizagem de todas e cada uma das crianças” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 5). Assim, segundo o DL n.º 241/2001, de 30 de agosto, cabe ao educador organizar o espaço, de modo, a permitir às crianças a realização de aprendizagens significativas promovendo o seu bem-estar, tendo por base algumas características importantes como a organização do estabelecimento educativo, a organização da sala de atividades, de acordo, com a organização do grupo, do espaço e do tempo e as interações entre os diferentes intervenientes (criança/criança, criança/adulto e adulto/adulto) (Lopes da Silva et al., 2016).

No que diz respeito à sala de atividades onde decorreu a Prática Educativa Supervisionada (PES), predominam as cores suaves e a iluminação de luz natural devido à presença de grandes janelas envidraçadas que permitiam a visualização para o exterior, uma ideia defendida por vários modelos pedagógicos como o *High/Scope* (Hohmann & Weikart, 2011).

Desta forma, a sala de atividades encontra-se divididas por oito áreas de interesse: a área da casinha, a área dos jogos de mesa, a área da biblioteca, a área do faz de conta, a área das construções, a área da escrita/artes visuais e a área das experiências. A organização da sala de atividades não possui um modelo único, podendo ser alterada conforme as necessidades e os interesses das crianças ao longo do ano (Oliveira- Formosinho, 2013).

A área da casinha está dividida entre o quarto e a cozinha. Neste espaço, as crianças realizam o jogo do “faz-de-conta”, sendo retratadas situações do quotidiano vividas ou observadas pelas mesmas, tendo disponíveis vários materiais que as crianças têm acesso na sua habitação. Esta área é muito frequentada pelas crianças que, muitas vezes, a transformam para representar, não só, situações que observam em casa, mas também uma visita ao médico, ao supermercado ou uma ida ao restaurante. Durante este momento, as crianças que estão a frequentar a casinha envolvem o restante grupo e até os adultos com a preparação, por exemplo, de uma refeição. Todos os materiais que se encontram nesta área estão dispostos, de forma, a que as crianças consigam alcançar estimulando, assim, a sua autonomia. É uma área que permite às crianças desenvolver uma imagem mais coerente do mundo e oportunidade para trabalhar cooperativamente, visto que expressam os seus sentimentos através da linguagem para dar resposta às necessidades e pedidos uma das outras (Hohmann & Weikart, 2011).

A área da escrita/artes visuais contém vários materiais como pincéis, lápis, tintas, cavalete, canetas, lápis de cera, folhas brancas e coloridas que possibilitam às crianças realizar as suas criações manipulando e experimentando diferentes materiais contribuindo para o desenvolvimento da motricidade fina. Além disto, os materiais estão organizados de forma cuidada e visível para que as crianças possam utilizar o material mais conveniente para aquilo que quer realizar. O espaço da sala de atividades onde são realizadas as criações das crianças permite que estas dialoguem e usem os mesmos materiais para criar alguma produção em conjunto (Hohmann & Weikart, 2011; Lopes da Silva et al., 2016).

A área da biblioteca, na sala de atividades, encontra-se ao lado da área do faz-de-conta onde as crianças utilizam os fantoches para produzir histórias recriando ou não situações do seu quotidiano. Neste caso específico, este grupo de crianças, revela bastante interesse em produzir histórias utilizando os fantoches atribuindo-lhe múltiplos significados, no qual o educador ou o adulto tem o papel de registar e mediar a história que está a ser criada pelas crianças em pequenos grupos. Assim, a comunicação oral é uma componente que está a ser desenvolvida nestes momentos e nos momentos de partilha da história ao grande grupo. No que concerne à área da biblioteca, esta tem uma estante com vários livros e uma mesa com cadeiras para as crianças se sentarem enquanto estão a ver uma história e, muitas vezes, através da observação, foi possível observar momentos em que duas crianças se encontram na biblioteca e estão a criar uma história em conjunto através das ilustrações do livro.

A áreas das construções contém um armário com várias caixas onde se encontram os legos de várias dimensões e tamanhos e as pistas. Esta área situa-se perto da área onde ocorrem os momentos em grande grupo e o acolhimento ao início da manhã, pois é necessário bastante espaço para as crianças realizarem as suas construções. Esta área é, também, bastante escolhida pelas crianças, sendo que as construções são realizadas, maioritariamente, em pequenos grupos criando um clima de socialização importante para o desenvolvimento das crianças. As construções realizadas pelas crianças revelam-se importantes, pois as descobertas que as mesmas fazem são interessantes, visto que, mesmo as crianças mais pequenas alinham os blocos em filas, amontoam-nos em fila realizando, ao longo do tempo, testes de equilíbrio, padronização, simetria. No outro dia, dois meninos construíram uma torre da sua altura, no entanto, devido ao tamanho, a torre começou a ceder e em conjunto começaram a procurar estratégias de colocar a torre novamente em pé sem possibilidade de voltar a cair, revelando,

desta forma, a importância desta área e das interações entre as crianças para resolução de problemas (Hohmann & Weikart, 2011).

A área do computador possui, apenas um computador, e está localizado num espaço onde a luz natural não interfere na sua utilização. Nesta área, as crianças podem, através de softwares, desenhar como é o caso do que acontece na sala de atividades, sempre com o apoio de um adulto. Nesta área, é possível estarem duas crianças no computador permitindo desenvolver capacidades como a resolução de problemas, a memória, a contagem, a comparação dando oportunidade às crianças de fazer as suas próprias escolhas baseadas nos seus interesses (Hohmann & Weikart, 2011).

A área dos jogos de mesa contém as mesas disponíveis na sala de aula e dois armários com os jogos e puzzles que as crianças podem realizar. Os armários são abertos, visíveis e à altura das crianças permitindo às mesmas escolher qual o jogo ou o puzzle que quer fazer, sendo que muitas crianças utilizam o seu tempo repetindo os puzzles para, posteriormente, realizarem o mesmo sem necessitar de ajuda ou de visualizar a gravura que o acompanha. Esta área é bastante frequentada pelas crianças e, muitas vezes, se observam a construção de puzzles em pares ou pequenos grupos existindo um auxílio por parte das crianças mais velhas para as crianças mais novas (Hohmann & Weikart, 2011).

A área das experiências é perto da área da biblioteca e da área do faz-de-conta, tendo como materiais lupas, animais de borracha, um globo, experiências já realizadas pelo grupo. Esta área não é muito explorada e um pouco pobre nos materiais que tem e as crianças que escolhem essa área, muitas vezes, estão pouco tempo na mesma e acabam por escolher outra área. No entanto, esta área deveria ser mais valorizada porque, as crianças, ao interagir e explorar os espaços, os objetos e os materiais compreendem o mundo que as rodeiam e a interdependência que se estabelece entre as pessoas e o meio ambiente (Lopes da Silva et al., 2016).

Após esta observação, a diáde decidiu planejar atividades, sempre de acordo com os interesses das crianças, como receitas e experiências, nomeadamente, a confeção de bolachas, a experiência sobre os estados da água, um dos interesses manifestados pelas crianças, a mistura de ingredientes naturais para obter tintas naturais e a confeção de gelados. Estas atividades permitiram às crianças o contacto com diferentes medidas e misturas no sentido de obter diferentes elementos. Todas as experiências eram registadas pelas crianças.

Por fim, a área polivalente onde se encontram as mesas e as cadeiras que as crianças podiam utilizar para realizar atividades orientadas e livres, sendo que tanto as mesas como as cadeiras eram adaptadas às crianças permitindo o desenvolvimento da sua autonomia.

No que diz respeito ao grupo onde se desenvolveu a Educação Pré-Escolar (EPE), o grupo é composto por 24 crianças, 10 do sexo feminino e 14 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os três e os seis anos. Existe uma menina que está inscrita no grupo, mas que ainda não frequenta o Jardim de Infância, nem o grupo a conhece, porque em conversas informais com a educadora, compreendeu-se que os pais ainda não a trouxeram para a instituição porque não estão preparados visto que a menina fez os três anos recentemente.

Esta heterogeneidade de idades é uma mais-valia para o grupo, pois as crianças mais velhas ajudam as crianças mais novas revelando-se, assim, um clima de entreajuda e trabalho colaborativo. Esta diversidade de idades é, também, evidente nos interesses das crianças, pelo que o educador deve adotar uma pedagogia diferenciada para dar resposta aos interesses das crianças proporcionando uma aprendizagem progressivamente mais complexa para que a criança adquira aprendizagens significativas. Deve, ainda, permitir que as crianças colaborem e participem no processo de aprendizagem uma das outras (Lopes da Silva et al., 2016).

Relativamente aos interesses evidenciados pelo grupo e relacionando-os com as áreas de conteúdo referidas nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) as crianças revelavam interesse na Área de Formação Pessoal e Social, nomeadamente, no trabalho colaborativo na vontade de partilhar com os colegas as suas ideias e curiosidades. Em relação às áreas de Expressão e Comunicação, no domínio da educação física, as crianças revelam bastante interesse por percursos realizados no espaço exterior, contudo, foram detetadas algumas lacunas como a noção de lateralidade não estar totalmente desenvolvida e que se esperam resolver através do desenvolvimento de estratégias diversificadas.

O domínio da Educação Artística atrai bastante a maioria das crianças, sendo que procuravam atividades que envolvessem a pintura recorrendo a diferentes técnicas e materiais e as brincadeiras do “faz-de-conta”. No domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, era visível o interesse pela leitura de histórias. Por fim, a área do conhecimento do mundo é uma área que atrai as crianças, pois têm curiosidade em compreender fenómenos naturais e os elementos naturais que existem no espaço exterior como os animais.

Um dos elementos fundamentais na Educação Pré-Escolar está relacionado com a rotina diária que deve ser construída pelo educador juntamente com as crianças para que, assim, estas tenham o reconhecimento dos vários momentos do dia. Apesar de a rotina ter um carácter flexível, é estável permitindo à criança conhecer a sequência dos acontecimentos organizando-se e tornando-se, cada vez mais, “independente dos adultos na rotina dos seus dias” (Oliveira-Formosinho, 2013, p. 87). A criação de uma rotina diária torna-se importante porque a sua criação significa tornar o tempo num “tempo de experiências educacionais ricas e interações positivas” (Oliveira-Formosinho, 2013, p. 87).

No que concerne à rotina diária do grupo, as atividades iniciam-se às 9h00 da manhã com o acolhimento, onde se cantam as canções dos bons dias e ocorre a partilha de acontecimentos por parte das crianças com o restante grupo. De seguida, as crianças realizam o seu momento de higiene e dirigem-se para o refeitório para lanchar. Após o lanche, dirigem-se para o espaço exterior e regressam à sala de atividades. De regresso à sala de atividades, existe um momento de atividade orientada ou de jogo espontâneo. De seguida, as crianças vão almoçar, sendo que apenas quatro crianças almoçam em casa. Regressam à sala de atividades à 13h30. Durante a tarde, volta a existir um momento de atividade orientada ou livre. As atividades terminam às 15h30, sendo que cinco crianças vão embora e as restantes permanecem na instituição. Em relação às Atividades de Animação e Apoio à Família (AAAF), acontecem às quartas com o yoga, que ocorre depois das 15h30, às quintas com música e às sextas com educação física que ocorrem no período da manhã.

Apesar das atividades se iniciarem às 9h00, a instituição tem o horário das 7h00 às 19h00, sendo que das 7h00 às 9h00, diz respeito às Atividades de Animação e de Apoio à Família (AAAF), assim como, do 12h00 à 13h30 e das 15h30 às 19h00.

Ao longo da Educação Pré-Escolar, as crianças vão contruindo o seu conhecimento, muito dele, através das interações que estabelecem com o grupo e com os adultos. Assim, segundo Wells (2001) como citado por Folque (2014) a educação é um processo de diálogo, no entanto, as interações estão presentes relacionando-se com as ações, mas também com o meio social onde a instituição está inserida.

Através da interação, os educadores partilham formas de pensar diferentes e passam-nas para as crianças. Estas à medida que participam em diálogos vão construindo teorias sobre si

adquirindo determinadas disposições para aprender. Posto isto, as interações entre educador e criança tornam-se fundamentais para que exista uma aprendizagem significativa (Folque, 2014).

Assim, o papel do adulto passa por criar situações que envolvam a criança, de modo, a desafiar o seu pensamento e provocar um conflito cognitivo. A criança consegue empenhar-se ativa e individualmente com a situação e problema e é assim que se constitui o verdadeiro motor de construção de conhecimento da criança. Revela-se, ainda, importante que o adulto esteja atento às crianças para puder conhecer os seus interesses, mas também as suas necessidades e dificuldades, de modo, a preparar a sua ação pedagógica, no sentido de a mesma, dar resposta ao que as crianças desejam conhecer, mas que também têm de desenvolver. Este ambiente torna-se propício à criação de laços de confiança o que para a criança é favorável, visto que a mesma se sente confortável em partilhar com o grupo, com a educadora e a auxiliar de ação educativa os seus pensamentos, emoções e curiosidades (Hohmann & Weikart, 2011; Oliveira-Formosinho, 2013).

Todos os tópicos abordados ao longo deste capítulo, só foram passíveis de registar através do processo de observação que se realiza ao longo das duas primeiras semanas de estágio, no entanto, a observação é um processo contínuo porque é necessário prestar atenção a todas as crianças e à sua evolução. Assim, torna-se possível realizar “uma intervenção pedagógica fundamentada exigida pela prática quotidiana” (Estrela, 2008, p. 29).

Em suma, o processo de observação demonstrou ser importante para momentos de reflexão permitindo desenvolver atividades pedagógicas baseadas nos interesses e necessidades das crianças que serão referidas e refletidas no capítulo III.

2.4. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO

Cohen e Manion (1987) tal como citado em Cardoso (2014) referem que a investigação-ação é uma intervenção em pequena escala com vista a uma mudança prevista pelos próprios autores da investigação num determinado contexto. No âmbito da educação, esta metodologia tem vindo a ser utilizada na formação inicial e contínua dos docentes porque permite aos mesmos a envolvimento nas suas práticas de processos reflexivos e críticos com vista a uma mudança de práticas educativas, sempre num processo participativo e colaborativo. É essencial que o docente inclua nas suas práticas esta metodologia, visto que deve refletir e analisar a sua prática para

conseguir dar resposta aos problemas que emergem do quotidiano (Pires, 2018; Cardoso, 2014; Anderson & Herr, 2016; Menezes et al., 2017).

Neste sentido, o professor deve participar em projetos de investigação que estejam a decorrer numa instituição, mas também ser autor do processo de investigação das suas práticas. Desta forma, assume um papel participativo na investigação. Assim, os docentes desenvolvem um conjunto de competências que lhes possibilitam modificar e integrar nas suas práticas novas estratégias de acordo com o contexto onde estão inseridos (Oliveira & Henriques, 2012; Cardoso, 2014).

Assim, a Metodologia de Investigação-Ação (MIA) assume-se como uma metodologia destinada à melhoria de práticas com o objetivo de resolver problemas sociais. Desta metodologia, podem enunciar-se características como o facto de a mesma ser participativa e colaborativa, no sentido em que os investigadores desenvolvem um trabalho colaborativo para a concretização de um projeto ou resolução de um problema, é situacional porque se preocupa com um problema num determinado contexto, é cíclica visto que ocorre por fases e auto-avaliativa uma vez que as alterações são várias vezes avaliadas com o objetivo a compreender o que se pode modificar, novamente, de modo a produzir novo conhecimento. Posto isto, todo este processo tem em vista o envolvimento dos docentes com a melhoria das suas práticas profissionais e, consequentemente, a qualidade de aprendizagem das crianças e alunos (Pires, 2010; Fonseca, 2012).

Neste sentido, a MIA caracteriza-se por ser um processo cíclico, dinâmico e interativo que analisa os fenómenos em estudo. Como foi referido, anteriormente, a MIA tem na sua base quatro etapas fundamentais, de modo, a auxiliar a delineação de novos planos e ações. Estes processos de reflexão contínua estão explanados no DL nº 240/2001 de 30 de agosto referente ao perfil geral de desempenho de um profissional de educação, referindo a reflexão contínua das suas práticas, autonomamente ou num ambiente de trabalho colaborativo. Assim, os resultados obtidos num ciclo são importantes porque são o ponto de partida do ciclo seguinte (Pires, 2010; Menezes et al., 2017).

Durante a PES, esta metodologia foi utilizada, visto que se está perante um contexto de formação inicial e torna-se fundamental refletir sobre o processo. Como primeira etapa, destaca-se a observação. Esta observação foi um processo necessário para obter informação mais pormenorizada sobre o ambiente educativo, as relações estabelecidas, os materiais, o tempo e,

acima de tudo, compreender o grupo ou turma, assim como, as suas dificuldades, necessidades e interesses permitindo à díade planejar as atividades com um caráter intencional. Relativamente ao processo de observação foi adotada uma observação sistemática pelo que eram registados os dados de forma regular. A observação direta devido à interação realizada com o grupo e a turma e indireta pela consulta de documentos e conversas informais estabelecidas. Por fim, a observação naturalista, visto que a observação do grupo e turma ocorreu no seu meio habitual (Estrela, 1994; Cardoso, 2014; Menezes et al., 2017).

A planificação deve ter em conta os elementos observados e é nesta fase que o docente toma as suas decisões pedagógicas para dar resposta aos interesses e necessidades das crianças, mas também deve ter em conta as particularidades do contexto descrevendo, assim, o papel de cada interveniente e os recursos a utilizar na ação educativa, tornando-se, assim, um documento flexível e integrador. Ao longo da PES foram realizadas planificações baseadas nos dados registados da observação. Estas planificações eram construídas em colaboração com as docentes cooperantes e as supervisoras institucionais, indo sempre ao encontro das necessidades e interesses evidenciados. Nelas estavam presentes as ações pedagógicas incluindo as diferentes áreas de conteúdo e curriculares através de uma articulação de saberes (Cardoso, 2014).

De seguida, a fase da ação corresponde à implementação do que foi delineado na fase anterior. Esta fase tem subjacente a flexibilidade, o que permite que sejam alteradas situações delineadas. No decorrer da PES, as planificações foram-se revelando, cada vez mais flexíveis, derivada à reflexão realizada após a ação com o par pedagógico e as docentes cooperantes. Para além disso, o bem-estar das crianças, os seus interesses e as suas motivações foram preocupações constantes tidas em conta no desenvolvimento da ação (Cardoso, 2014)

A reflexão da ação posta em prática é realizada de forma contínua e sustentada e deve estar presente em todas as fases da MIA. É um processo importante para compreender qual o impacto das ações pensadas e o que é necessário alterar numa próxima intervenção. Em todas as intervenções realizadas, existia um momento de reflexão com o par pedagógico e as docentes cooperantes com o objetivo de compreender o que pode ser melhorado. Nas supervisões, o momento de reflexão posterior à intervenção, era importante para refletir o que se passou e que significado se atribui sempre com o objetivo de melhorar as intervenções tornando-as, cada vez mais, sustentadas e conscientes (Cardoso, 2014; Menezes et al., 2017).

De acordo com Coutinho et al. (2009) citado em Santos (2017) na educação a prática e a reflexão estão dependentes uma da outra. No contexto educativo estão colocados profissionais que desenvolvem o seu trabalho deparando-se com um conjunto de problemas aos quais é essencial dar resposta. A prática leva a uma necessidade de reflexão intencional e sistemática para ser possível encontrar soluções para resolver os desafios. Assim, os profissionais tornam-se investigadores, pois a investigação que realizam é em prol da resolução do problema evidenciado.

Em suma, todo o educador e professor deve implementar nas suas práticas esta metodologia para, assim, conseguir evoluir na sua prática pedagógica e chegar a todos as crianças e alunos modelando-se às suas necessidades. Tal como aconteceu durante a Prática Educativa Supervisionada (PES), esta metodologia revelou-se uma mais-valia para uma prática sustentada, refletida e eficiente permitindo chegar a todos os alunos e necessidades existentes.

CAPÍTULO III: DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS AÇÕES DESENVOLVIDAS E DOS RESULTADOS OBTIDOS

“Num ambiente de aprendizagem pela ação, quer as crianças, quer os adultos agem, pensam e resolvem problemas ao longo do dia” (Hohmann & Weikart, 2011, p.51).

Como formar e melhorar as suas práticas educativas, um professor deve realizar a reflexão das suas ações pedagógicas com vista a uma construção de novos saberes, considerando-se, assim, a reflexão como “um elemento dinamizador da prática” (Nunes, 2002). Neste sentido, este capítulo surge como resposta ao processo de reflexão realizado sobre as ações desenvolvidas ao longo da PES, onde é apresentada uma breve descrição e análise das ações desenvolvidas ao longo da PES e os respetivos resultados através de uma reflexão do percurso desenvolvido nas duas valências para qual o mestrado habilita, a EPE e o 1.º Ciclo. É de realçar que todas as ações desenvolvidas abordadas neste capítulo tiveram por base uma prática sustentada no quadro teórico e legal descrito no primeiro capítulo e as especificidades do contexto educativo elencadas no capítulo II.

3.1 PERCURSO DE FORMAÇÃO NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO: EXPERIÊNCIA E REFLEXÃO

A prática educativa desenvolvida no 1.º CEB surgiu do culminar de um processo reflexivo e investigativo que permitiu a criação e o desenvolvimento de ações pedagógicas que possibilitaram aos alunos a construção de saberes e experiências significativas. Além de permitir aos alunos a construção de saberes, permitiu, enquanto futura profissional desenvolver competências profissionais e, compreender, fragilidades de modo a melhorar ao longo da prática.

Neste sentido o processo de observação que se desenvolveu ao longo das duas semanas iniciais da Prática Educativa Supervisionada (PES) tornou-se um fator preponderante na planificação de atividades que fossem ao encontro dos interesses e necessidades dos alunos.

De salientar que a partir da terceira semana em contexto, a diáde ficou responsável pela planificação e dinamização de atividades. As intervenções foram realizadas de forma gradual e

alternadas entre o par pedagógico para, assim, possibilitar a cada formanda experienciar e desenvolver aspetos profissionais relevantes para o futuro de forma cada vez mais autónoma.

Para além de ter em conta todos os valores e princípios defendidos pelo PASEO, é importante pensar nos quatro pilares da educação definidos pela Unesco no Relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o Séc. XXI. Estes pilares estão explanados no capítulo I e é importante referir que todos foram valorizados na construção das planificações. Todos estes pilares devem ser desenvolvidos ao longo da escolaridade obrigatória interligando-se permitindo, assim, aos alunos tirar um maior partido de um bom ambiente educativo em constante evolução (Delors et al., 1996).

De salientar que estes dois documentos foram importantes na construção das planificações das ações pedagógicas.

Desta forma, para este capítulo foram selecionadas práticas que coincidem com uma planificação com a duração de três dias, uma planificação relativa à primeira aula supervisionada e algumas atividades desenvolvidas no projeto de intervenção recorrendo a uma análise reflexiva sobre a prática.

A planificação de três dias procurou corresponder a um dos interesses notório dos alunos, mas também a uma necessidade face ao tema estipulado das DAC para o quarto ano de escolaridade. Insere-se, também, no projeto de intervenção da díade que passa por saber mais sobre as personalidades que marcaram o passado do nosso país, mas também existiu uma preocupação por parte da díade para articular as várias componentes curriculares permitindo aos alunos realizar uma aprendizagem significativa, desenvolvendo-se, assim, a flexibilidade curricular explanada no DL nº 55/2018 de 6 de julho. Assim, a planificação que será apresentada de seguida teve como tema central a personalidade D. Afonso Henriques, o primeiro rei de Portugal.

A intervenção que vai ser descrita e refletida diz respeito a uma aula supervisionada, onde foram desenvolvidos conteúdos das componentes curriculares de Português, Matemática e Estudo do Meio incluindo as áreas transversais de Cidadania e TIC. Deste modo, e como forma de, ao longo da aula, se ir construindo conhecimento de forma a responder a uma grande questão problema formulada inicialmente “Qual foi a importância de D. Afonso Henriques para a construção da nação portuguesa?” – promoveu-se uma aula com a metodologia ativa de rotação

por estações. Veja-se que algumas das necessidades da turma era o estímulo da autonomia, o trabalho colaborativo, a promoção da literacia digital, entre outros. Assim, e considerando o referencial teórico até então estudado e do qual a professora- estagiária defende, desenhou-se uma intervenção no qual o aluno tinha todas as ferramentas e recursos para usufruir de modo a construir o seu próprio conhecimento e ser protagonista do seu processo de aprendizagem (Steinert & Hardoim, 2019), sendo a docente em formação uma mera facilitadora e orientadora para a construção desses mesmos conhecimentos.

Para a realização da atividade foi necessário alterar o espaço, nomeadamente, a sala de aula, pois era importante que os alunos conseguissem circular pela sala em pequenos grupos e pelas seis estações que representavam momentos e locais importantes na vida de D. Afonso Henriques. Note-se que estes seis episódios históricos foram previamente selecionados e que, na conceção da docente em formação (apoiada nas AE) correspondiam a uma compreensão e construção de conhecimento mais efetiva, sendo estes a Batalha de São Mamede, o Tratado de Zamora, o Castelo de Guimarães, a Conquista de Santarém, Lisboa, Almada, Sintra e Palmela, a Batalha de Ourique e, por fim, o falecimento de D. Afonso Henriques. É de realçar que para tornar mais visível a estação onde cada grupo se encontrava, estas estavam identificadas com o nome dos momentos e locais referidos anteriormente. Desta forma, esta identificação visível das estações tornou-se um recurso facilitador da aprendizagem para os alunos naquele momento, dado que com a identificação das estações os alunos conseguiam situar-se no espaço e realizar as atividades presentes no padlet e no guião de historiador em que necessitavam de saber o nome da estação.

A atividade iniciou com um convite, através de um vídeo com a historiadora Mariana, no qual levou os alunos a refletir sobre o papel e função de um historiador. Esse momento relevou-se como uma motivação muito interessante uma vez que, para além de ter existido partilha de conceções existiu uma participação ativa dos alunos, pois a historiadora antes de revelar o que fazia na sua profissão e o que era um historiador lançou a questão à turma dando oportunidade aos alunos de expressar a sua opinião surgindo assim respostas como “Um historiador é uma pessoa que estuda o passado” (Y.), “É uma pessoa que se preocupa com o passado do nosso país” (R.C.). Depois de partilhadas as conceções dos alunos, estes compreenderam as funções inerentes à profissão de historiador, podendo assim confrontar com as suas ideias iniciais. Como mote final do desafio, a historiadora Mariana lançou um desafio à turma de serem historiadores

por um dia, convidando os alunos a participar ativamente nas atividades. Todos os alunos ficaram entusiasmados para a realização das mesmas. Por fim, a questão-problema referida anteriormente foi colocada à turma.

Depois da visualização do vídeo, os alunos foram divididos em quatro grupos de quatro elementos e dois grupos de cinco elementos. A distribuição dos grupos ocorreu conforme a disposição das mesas na sala de aula, visto que a docente cooperante, sempre que trabalhava em grupos, dividia os alunos desta forma. Antes de os alunos se distribuírem pelos vários grupos, tornou-se necessário estabelecer algumas regras para orientar as várias atividades, sendo que as regras passavam pela participação de todos os elementos nas atividades, a realização das mesmas com calma e atenção e que todas as opiniões dadas no grupo deveriam ser respeitadas e ouvidas. Foi entregue a cada grupo um guião de historiador que continha os vários desafios de cada estação, assim como, em cada estação estava presente um *tablet* com um *padlet* criado pela professora estagiária com as atividades que se realizavam com o apoio da internet. Foi partilhado com os vários grupos que estaria um cronómetro projetado na parede com o tempo de oito minutos, sendo que correspondia ao tempo que cada grupo tinha para realizar as atividades em cada estação. Posteriormente, os grupos rodavam de estação em estação até voltarem ao ponto inicial de onde partiram. Em relação ao tempo estabelecido para cada estação revelou-se importante surgindo como uma forma de possibilitar a todos os grupos a passagem pelas várias estações presentes na sala de aula. O tempo estabelecido foi suficiente para a realização das atividades e não influenciou na atividade dos alunos face às atividades.

Na primeira estação, os grupos tinham presente no tablet um texto informativo sobre a Batalha de São Mamede, no qual, teriam de ler e responder às questões orientadores presentes no guião de historiador. Após responderem às questões, os grupos tinham de criar, a partir do texto poético já construído no guião de historiador, uma quadra com a informação presente no pequeno excerto. Acerca desta estação se fosse realizasse, novamente, seria organizada da mesma forma já que os alunos conseguiram realizar as atividades propostas na mesma. Uma das dificuldades pensadas foi na construção da quadra, no entanto, através do trabalho em grupo os alunos conseguiram integrar todas as sugestões respeitando todas as opiniões e criar a quadra. Na estação relativa ao Castelo de Guimarães os alunos tinham acesso a uma visita virtual ao Castelo de Guimarães, sendo que durante a visita tinham acesso a informação sobre o mesmo que deveriam ler para ficar a conhecer melhor o Castelo e o propósito da sua construção. Estas visitas

tornam-se importantes, ainda mais em tempo de pandemia, visto que permite a visita de um local sem, efetivamente, realizar a deslocação ao mesmo e a construção de conhecimento acerca do Castelo ocorreu da mesma forma. Em conversas informais com os alunos, foi possível compreender que umas das atividades que mais gostaram foi precisamente a visita ao Castelo de Guimarães. Como um dos objetivos desta atividade era abordar os sinais de pontuação na componente curricular de português, os alunos utilizaram a aplicação *learningapps*, no qual exercitaram e consolidaram o uso dos sinais de pontuação, através de um texto descritivo do Castelo de Guimarães com os sinais de pontuação adequados. Esta descrição foi escrita, previamente, pela professora estagiária e a correção da atividade era realizada na própria aplicação. Após esta tarefa, os alunos tinham de calcular qual a área de uma das torres do Castelo de Guimarães através da resolução de um problema, trabalhando assim na componente curricular de Matemática. Por fim, os alunos tinham de ler um texto poético referente à cidade de Guimarães e identificar o número de versos e estrofes, assim como, os respetivos sinais de pontuação, visto que um dos objetivos da aula era que os alunos compreendessem/relembrassem a estrutura de um texto poético.

A estação sobre a Batalha de Ourique apresentava como atividades a leitura de um pequeno excerto literário e, após a leitura do mesmo, o grupo tinha de responder a um quiz na aplicação *Quizizz*. Por fim, tinham de responder a umas questões presentes no guião de historiador. Na estação do Tratado de Zamora, os alunos liam, novamente, um excerto sobre o Tratado para conseguirem responder às questões colocadas no guião. Como este tratado tem um ditado popular associado, o grupo tinha de discutir qual seria o significado do mesmo e registá-lo no guião de historiador. A conquista de Santarém, Lisboa, Almada, Sintra e Palmela, uma das estações, os grupos tinham de ler as quadras do poema sobre D. Afonso Henriques do livro *Portugal para miúdos (2.ª edição) de José Jorge Letria* e identificar quantas estrofes e versos tinha o poema. De modo a conhecer o ano em que as terras foram conquistadas, os grupos tinham de analisar um quadro e registar o ano das terras que eram referidas no poema e, por fim, através de uma operação de subtração tinham de descobrir com quantos anos D. Afonso Henriques conquistou as terras referidas no nome da estação. O falecimento de D. Afonso Henriques, a última estação, os grupos tinham de ler uma notícia intitulada “As últimas vontades do rei” e ordenar as vontades do rei com as informações do texto não literário através da aplicação

Wordwall. Para terminar, os alunos teriam de calcular a quantia dada pelo rei para algumas obras que estavam referidas na notícia e no guião de historiador através da adição e multiplicação.

Para terminar a aula, agora em grande grupo, os alunos tinham de construir, através da plataforma *Timetoast* e de questões orientadoras um friso cronológico onde, a partir das informações até então recolhidas em cada estação, organizavam os acontecimentos referidos em cada estação. Esta atividade torna-se relevante uma vez que aborda a noção de temporalidade e auxilia os alunos na compreensão do porquê de alguns factos históricos ainda serem relevantes para perceber a atualidade (Vieira, 2018). No entanto, como a aula se iniciou mais tarde e, por consequência, a distribuição dos grupos pelas estações atrasou impossibilitando a realização desta atividade que devido à sua importância se realizou no momento posterior à aula supervisionada. Como tal, retomou-se a questão-problema formulada no início da aula. Esta pergunta foi respondida em grande grupo, sendo que, através da mesma, foi possível compreender que os alunos conseguiram perceber qual a importância de D. Afonso Henriques para a construção da nação portuguesa. Veja-se que respostas como “Lutou contra a sua mãe para ficar com o Condado Portucalense (L.)”, “Conquistou muitas terras para Portugal” (M.) permitem compreender que os alunos perceberam a importância de D. Afonso Henriques para a construção da nação portuguesa.

Por forma a congratular os alunos pelo trabalho desenvolvido, cada aluno recebeu um certificado de participação, sendo o mesmo importante porque constituiu-se como um feedback positivo após as ações desenvolvidas. Este feedback permite aos alunos compreender o seu desempenho ao longo das atividades, visto que receberam um feedback específico mantendo, assim, os alunos motivados (Ramalho et al., 2020).

Neste sentido, pode afirmar-se que os alunos estiveram envolvidos na atividade participando ativamente, sendo que este fator pode ser evidenciado com os comentários dos alunos quando lhes perguntado se gostaram da atividade e o que gostaram mais da atividade. A esta última questão, a maioria dos alunos referiu ter gostado mais da estação do Castelo de Guimarães por terem realizado uma visita virtual ao mesmo. Perspetivando a ação, e refletindo sobre a mesma, um dos aspetos que a docente em formação alteraria seria a estética do guião de historiador entregue aos alunos ter de ser mais apelativo de preencher, não se assemelhando, conforme alguns alunos referiram, um teste de avaliação. O facto de a atividade ter sido realizada em pequenos grupos garantiu o envolvimento dos alunos na mesma e promoveu aos mesmos,

segundo Morgado (1997) a troca de conhecimento e o confronto de ideias entre o grupo. Os dois alunos que necessitavam de maior apoio na realização das tarefas, contaram com o auxílio da professora estagiária que, neste caso, foi uma orientadora do trabalho desenvolvido, permitindo-lhes gerir o tempo de forma diferenciada permitindo à mesma apoiar os grupos que necessitavam de maior apoio. Além deste apoio, os colegas com maiores dificuldades contaram com o apoio dos seus colegas de grupo que respeitaram as suas dificuldades auxiliando-os no desenvolvimento das tarefas. A metodologia ativa de rotação por estações, além de colocar os alunos como protagonistas do seu processo de aprendizagem, permite que os mesmos desenvolvam competências como cooperação, a autonomia na tomada de decisões e o respeito pelos diferentes ritmos de aprendizagem (Steinert & Hardoim, 2019).

Como foi mencionado, inicialmente, esta atividade permitiu desenvolver conteúdos das componentes curriculares de Português, Matemática e Estudo do Meio, o que permitiu uma articulação curricular entre as três componentes e os seus conteúdos realizando, assim, uma relação entre os conteúdos ao nível da transdisciplinaridade, pois as três componentes curriculares relacionaram-se entre si, de modo, a existir uma integração de conteúdos (Leite, 2012).

Desta forma, o terceiro dia da unidade de aprendizagem iniciou-se com a componente curricular de Matemática, no qual se recuperou o tema central da semana, D. Afonso Henriques. Nesta aula, o objetivo principal era trabalhar a resolução de problemas, por forma, a colmatar dificuldades que pudessem existir. Assim foram realizados problemas sobre as unidades de medida, a área e o perímetro, pensados previamente pela professora estagiária, sendo que cada aluno, individualmente, resolveu-os. Após dado um tempo para a resolução dos mesmos, os problemas foram corrigidos, em grande grupo, utilizando o quadro e foram escolhidos alguns alunos para resolver os problemas e, este momento, foi aproveitado para esclarecer algumas dúvidas que pudessem existir e estratégias diferentes para chegar à solução do problema, tornando-se, desta forma, um momento enriquecedor para os alunos, pois ficaram a conhecer diversas estratégias para a resolução de problemas. Ainda nesta componente curricular, o pictograma era um dos conteúdos a relembrar e, portanto, o último problema foi recuperado para a realização do pictograma. No entanto, antes de partilhar com os alunos que seria construído um pictograma, era necessário que estes, através da construção do problema e de questões orientadoras conseguissem perceber que o problema podia ser resolvido através de um

pictograma. Desta forma, através dos tablets para aceder à plataforma *learningapps*, em pares, os alunos tinham de associar as características discutidas, anteriormente, a um pictograma presente na plataforma com o objetivo de ativar os conhecimentos prévios dos alunos acerca deste conteúdo. Depois de resolvida a atividade alguns pares foram partilhando com a turma algumas características do pictograma. Realizado este momento, cada aluno construiu o seu próprio pictograma para, posteriormente, partilharem com a turma os pictogramas realizados.

De seguida, e como forma de consolidação sobre a temática inerente a D. Afonso Henriques, os alunos construíram cartazes com folhas A3 e material de escrito e desenho relativos às fases da vida abordadas na aula supervisionada, mas com alteração de algumas estações para ficarem a conhecer mais para além do conhecimento adquirido na aula supervisionada. As fases que se incluíram foram a Bula Manifestus Probatum, a Conquista de Leiria e a vida pessoal de D. Afonso Henriques por serem acontecimentos importantes da vida de D. Afonso Henriques e para a construção da nação portuguesa. Antes de iniciarem a construção dos cartazes em pequenos grupos, os alunos visualizaram uma imagem do mapa do Condado Portucalense e, através de uma discussão informal, os alunos compreenderam que o Condado Portucalense evoluiu ao longo do tempo. Os alunos foram distribuídos em quatro grupos de quatro elementos e dois grupos de cinco elementos, sendo que esta distribuição foi feita consoante a disposição das mesas da sala de aula. Após a distribuição dos grupos, cada grupo recebeu, aleatoriamente, um guião de perguntas, como forma de auxiliar e afunilar a pesquisa dado que na internet se encontra bastante informação, muitas vezes, não relacionada com o objeto da pesquisa. Estes guiões foram construídos previamente pela professora estagiária que referia qual a fase da vida que cada grupo tinha de pesquisar e questões para auxiliar a pesquisa.

Antes de iniciarem a pesquisa, os grupos foram informados que a informação teria de ser registada no caderno diário para ser colocada, posteriormente, no cartaz, todos os elementos do grupo tinham de manifestar a sua opinião e esta tinha de ser respeitada e que, aquando, da criação do cartaz, o grupo apresentaria à turma o mesmo. Foi dado tempo aos grupos para selecionar a informação pertinente, sendo que tinham o auxílio da professora estagiária que durante a atividade desempenhou o papel de orientadora. Terminado o tempo de pesquisa, cada grupo começou a construir o seu cartaz com a informação organizada por pontos e com uma ilustração alusiva à informação. Com o cartaz terminado, cada grupo apresentou o seu à turma com o objetivo de partilhar a informação pesquisada para que os grupos que não pesquisaram sobre um

os outros conteúdos ficassem com conhecimento sobre o mesmo. Neste momento, ocorreu um momento de aprendizagem significativa, dado que se caracterizou por ser um processo dinâmico e o docente promoveu momentos de partilha de opiniões, confronto de ideias e tomadas de decisões (Praia, 2000). No período da tarde, os alunos apresentaram a dramatização de um texto dramático sobre a Batalha de São Mamede interpretado e compreendido no segundo dia de planificação.

No que concerne ao terceiro dia de planificação, pode-se afirmar que foi importante para culminar o conhecimento adquirido acerca da personalidade D. Afonso Henriques e os seus feitos importantes. De uma forma geral, as atividades implementadas correram bem, sendo que o envolvimento dos alunos nas mesmas foi notório, pois estiveram sempre atentos ao trabalho que desenvolveram e ao dos colegas, nomeadamente, na construção dos pictogramas que, no momento da correção os alunos verificaram o que poderia faltar ou estar a mais nos pictogramas. Para além disso, a apresentação dos cartazes também foi um momento de muita atenção por parte dos alunos, pois sabiam que era um momento de conhecer factos importantes que não foram pesquisados por eles. Neste momento, a turma respeitou bastante todos os grupos que estiveram a apresentar, pois tinham bem salientes as regras de sala de aula já discutidas pela professora cooperante no início do ano letivo. Um dos pontos fortes destas atividades foi a utilização das TIC, pois é um fator que motiva bastante os alunos para desenvolver as atividades, visto que quando sabiam que os tablets iam ser utilizados demonstravam, sempre, o seu entusiasmo (Batista et al., 2017).

A utilização das TIC deve ser, cada vez mais, utilizada em práticas pedagógicas visto que, atualmente, é um recurso que permite, quer ao aluno quer ao professor, obter a informação mais rapidamente e, para além disso, está muito presente no dia a dia dos alunos. Assim, o professor deve orientar os seus alunos para uma utilização correta das TIC para que este consiga retirar o mais importante e interessante, de modo, a promover uma construção do seu conhecimento, sendo que o professor é um mediador do mesmo (Furlan & Nicodem, 2017). As atividades descritas, anteriormente, colocam em prática o que foi referido pelos autores, pois os alunos utilizam as TIC para construir o seu conhecimento, sendo que a professora estagiária teve um papel de orientadora.

Ao longo deste percurso, outra intervenção que importa refletir é a primeira aula supervisionada que ocorreu em díade, no entanto, cada elemento teve o seu tempo para intervir

sendo que irei refletir sobre a parte da docente em formação. Na primeira aula supervisionada foram utilizados elementos pertencentes à robótica e ao desenvolvimento do pensamento computacional, nomeadamente, as Blue-Bot e as Bee-Bot. Importa destacar que como, apenas, alguns elementos da turma conheciam a ferramenta antes de iniciar a aula existiu um momento de explicação de como funciona a Blue-Bot e Bee-Bot e como se coloca os comandos na mesma. Tal como acontece em atividades anteriores, a formação dos grupos realizou-se pela disposição das mesas na sala de aula. Para os alunos conseguirem realizar as várias atividades ao longo da atividade foram disponibilizados um tablet para cada grupo, no qual tinham acesso a um *padlet* para aceder às atividades que foram realizadas em plataformas como o *learningapps* e o *wordwall*, assim como, um tapete com algumas localidades marcadas e fotografias referentes a lugares que se situam no mapa de Portugal entre Rio Tinto e Foz Côa.

O objetivo principal seria chegar a Foz Côa para abordar o conteúdo do povo nómada, introduzindo, o Parque Arqueológico Vale do Côa considerado património interligando-se com o projeto da díade. Por forma a desenvolver, simultaneamente, conteúdos de outras componentes curriculares como a Matemática e o Português, os alunos realizaram atividades sobre a classe de palavras e calcularam distâncias utilizando diferentes unidades de medida. Para chegar a Foz Côa, era obrigatório cada grupo passar por quatro lugares que descobriam consoante desafios que tinham de resolver na localidade anterior. Como a atividade foi realizada em pequenos grupos, cada um tinha o seu próprio tempo para desenvolver as várias atividades, sendo que este tipo de trabalho em grupo permite ao grupo gerir o tempo conforme as atividades e o professor consegue, assim, apoiar os grupos que mais necessita adotando uma postura de orientador do trabalho a desenvolver (Morgado, 1997; Leite & Esteves, 2006).

Neste sentido, é essencial refletir sobre a postura da docente em formação perante o pequeno grupo e o grande grupo. Após uma reflexão conjunta com o par pedagógico, a professora cooperante e a supervisora institucional, é possível afirmar que a postura da docente em formação perante os pequenos grupos demonstrava muita atenção e cuidado com os alunos e com as suas ideias e opiniões. No entanto, em grande grupo, a postura deveria ter mostrado aos alunos confiança e clareza. Este fator foi evoluindo ao longo do tempo, pois na segunda aula supervisionada já se notou uma grande evolução, dado que a docente em formação criou confiança com a turma.

Outro aspeto importante a considerar é a preparação dos recursos que deve ser bastante cuidada para que não existam outras hipóteses que possam desviar o aluno do objetivo principal. A entrega, tanto das Blue-Bot como das Bee-Bot e do tapete deveria ter sido após a explicação do funcionamento das mesmas, pois alguns elementos do grupo estiveram atentos à explicação, sendo que outros se preocuparam com o que estava presente no tapete. Os pontos mais fortes da atividade, como já referi, foram a utilização das Blue-Bot e Bee-Bot, assim como, a utilização dos tablets e dos grupos de trabalho.

Tal como foi estipulado, a díade teve de criar um projeto de intervenção de modo, a que o mesmo contribuísse para uma aprendizagem significativa por parte dos alunos e, se possível, envolver a comunidade na realização do projeto ou no produto final. A criação do projeto de intervenção surgiu através do tema do documento de autonomia curricular relativo ao quarto ano de escolaridade com o tema “Património e Personalidades”. Como a componente curricular de Estudo do Meio atraía a atenção dos alunos para os conteúdos a abordar e era uma das áreas de interesse dos mesmos, o projeto de intervenção da díade reaproveitou o tema estabelecido no documento de autonomia curricular e criou o projeto intitulado *Patrimóniedades: “gravuras” num retrato português*. Neste sentido foram planificadas sessões para retratar os conteúdos das personalidades e patrimónios presentes no nosso país. Neste sentido, a autonomia curricular assume um papel importante, na medida em que permitiu aos alunos construir conhecimento, neste caso, sobre o património e as personalidades do nosso país. A escola teve um papel fundamental de gerir o currículo, por forma, a permitir a integração dos domínios de autonomia curricular. Nestes domínios, os alunos são os sujeitos da construção do seu conhecimento através da ação em ambientes de aprendizagem colaborativos (Despacho nº 5908/2017 de 5 de julho; Alves et al., 2019).

Por forma a culminar todos os conteúdos abordados ao longo das sessões do projeto e permitir à comunidade escolar ficar a conhecer mais sobre este tema através dos conhecimentos dos alunos foi construído um livro para, posteriormente, colocar na Biblioteca da escola para ser consultado pela comunidade escolar. Antes de se distribuir o património e personalidades que foram abordados ao longo do projeto, em grande grupo, os alunos decidiram quais os materiais a utilizar para a construção do livro, sendo que foi decidido utilizar folhas brancas para representar as folhas do livro uma que vez os alunos conseguiam ilustrar com elementos associativos a informação descrita no corpo do texto. Para a capa e contracapa, a cartolina foi o material

escolhido. Com os materiais escolhidos, em grande grupo, lembrou-se quais as personalidades e o património abordados ao longo das várias sessões.

Após este momento, a turma foi dividida, novamente, em pequenos grupos, sendo que a distribuição dos elementos foi realizada consoante a disposição das mesas da sala. Este momento de escolha dos materiais realizado pelos alunos, revela, mais uma vez, o papel que o aluno tem no centro do seu processo educativo e para além disso permitiu o desenvolvimento de competências como a tomada de decisões em grande grupo respeitando sempre a opinião dos outros. Aleatoriamente, a díade atribui, ou uma personalidade ou um património, aos grupos, sendo que um dos grupos ficou responsável pela criação da capa e da contracapa e os restantes grupos contaram com o auxílio de questões orientadoras para a pesquisa. Durante a atividade, era necessário que os grupos tivessem acesso aos tablets e à internet para pesquisar informação, no entanto, não foi possível pois a internet da instituição não estava a funcionar. Assim, a díade arranjou uma solução no momento, no qual, os alunos pesquisavam a informação registada no caderno diário ao longo das sessões, assim como, informação presente no manual escolar. Apenas os grupos que ficaram responsáveis pela pesquisa de informação do Castelo de Guimarães e do Parque Arqueológico do Vale do Côa utilizaram um computador e um telemóvel disponibilizados pelo par pedagógico.

Foi dado tempo aos grupos para pesquisar informação e, terminado esse tempo, cada grupo partilhou com os restantes a informação que encontrou, visto que o trabalho apesar de estar a ser realizado em pequenos grupos era um trabalho conjunto da turma e todos os elementos teriam de dar a sua opinião ou ideias para a informação que constituía o livro. Esta partilha de informação foi relevante para a construção do livro, pois algumas informações foram alteradas de acordo com a sugestão dos alunos, assim como, o título escolhido pelo grupo responsável sofreu alterações incluindo, assim, todas as sugestões. Mais uma vez, todo este processo inclui no centro do processo de aprendizagem os alunos e o professor é um mediador das mesmas.

Após o conhecimento por parte de todos os alunos da informação que continha o livro relativo ao património e personalidades do nosso país, cada grupo recebeu uma folha branca para copiar o seu texto. Todavia, só o começaram a escrever quando foi revisto pelo par pedagógico que corrigiu o texto, sempre com o consentimento e acompanhamento dos alunos para respeitar o trabalho que tinha sido desenvolvido até ao momento. Depois de todo este processo de revisão

dos textos, cada grupo iniciou a escrita do texto na folha branca e a respetiva ilustração alusiva à informação descrita. É de realçar que todos os elementos do grupo estiveram envolvidos no processo, pois possuíam conhecimento das regras para desenvolver um trabalho em pequenos grupos, visto que foi uma metodologia adotada pelo par pedagógico durante as intervenções.

Como forma de divulgar o resultado do projeto de intervenção, um pequeno grupo de alunos escolhidos pela diáde percorreu as salas da instituição para dar a conhecer às restantes turmas o livro construído pela turma, assim como, elencar alguns dos conteúdos que estavam presentes no livro. Esta divulgação não ocorreu em todas as salas da instituição porque devido à situação pandémica atual, algumas das turmas encontravam-se a cumprir isolamento profilático.

Esta atividade final do projeto permitiu aos alunos consolidar o conhecimento adquirido, mas também compreender se existiam dificuldades surgindo assim como um momento de autoavaliação dos seus conhecimentos. Os pontos fortes desta atividade incidem no facto de ter sido realizada em pequenos grupos possibilitando a todos os alunos estarem envolvidos no processo, visto que todos queriam dar o seu contributo e deixar a sua marca na página do livro. Desta forma, ao longo da atividade, foi visível a divisão de tarefas, autonomamente, pelos elementos dos grupos para facilitar o desenvolvimento do trabalho. Esta metodologia permite que os alunos desenvolvam o seu espírito crítico, aprendam a escutar várias opiniões e a viver em comunidade, competências descritas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatório. Os pontos menos fortes passam pela mudança de uma parte da divulgação do projeto, no qual, em vez de ser o par pedagógico a escolher alguns alunos para apresentar o projeto, deixar a turma discutir em grande grupo simulando, desta forma, um momento democrático onde os alunos têm voz para partilhar a sua opinião (Leite & Esteves, 2006; Martins et al., 2017).

Neste sentido, pode-se afirmar que as atividades refletidas neste capítulo e as restantes colocadas em prática no contexto respeitaram sempre o aluno como um ser ativo e com competência para desenvolver as tarefas propostas tendo por base as suas motivações e interesses, aplicando-se uma pedagogia participativa, onde o professor é um orientador do trabalho desenvolvido e deve proporcionar aos alunos um ambiente educativo seguro permitindo-lhes partilhar os seus interesses, de forma, a realizar aprendizagens significativas (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013).

Assim, o aluno não é considerado uma tábua rasa pelo docente, mas sim um ser participativo que constrói o seu próprio conhecimento através da interação com os outros. Desta forma, a educação tem um papel fundamental, pois através da colaboração dos professores, da comunidade e dos próprios colegas o aluno vai construindo ativamente novas capacidades e competências para, posteriormente, passar esse conhecimento da esfera social para uma esfera individual (Vasconcelos, 1999).

Posto isto, referir que a Prática Educativa Supervisionada (PES) realizada no 1.º CEB foi uma experiência enriquecedora para a docente em formação, uma vez que permitiu experienciar o papel de um professor na preparação e desenvolvimento de atividades e acompanhar a evolução dos alunos, superando assim as expectativas criadas antes de iniciar a prática. Além disso, permitiu vivenciar e superar desafios que apareceram ao longo da mesma que vão acompanhar o futuro porque nem todas as instituições têm as mesmas condições e, mesmo assim, criar oportunidades para o aluno realizar aprendizagens significativas.

3.2 PERCURSO DE FORMAÇÃO NA EDUCAÇÃO PRÉ- ESCOLAR: EXPERIÊNCIA E REFLEXÃO

A prática educativa supervisionada desenvolvida na EPE tornou-se um período fulcral para o desenvolvimento profissional docente devido à postura reflexiva que exigiu, por forma, a realizar uma prática com sentido e intencional.

A prática de uma observação contínua e a escuta atenta das ideias das crianças em momentos de atividade orientada e do jogo espontâneo permitiu compreender as crianças como sujeitos do seu processo de aprendizagem. Estes momentos de observação tornaram-se fulcrais para a preparação de atividades com intencionalidade educativa com o objetivo de dar resposta às dificuldades, aos interesses e às necessidades das crianças para que, progressivamente, conseguissem desenvolver o seu conhecimento acerca do mundo que as rodeia respeitando, sempre, os ritmos e estilos de aprendizagem de cada criança (Lopes da Silva et al., 2016).

Neste sentido, outro aspeto relevante para o desenvolvimento das atividades foi a perceção dos conhecimentos prévios que as crianças possuíam, sendo este o mote para a construção de novos conhecimentos. Ao longo da PES, foi considerado o desenvolvimento da criança de forma holística, por isso, no desenvolvimento das atividades foram desenvolvidas as

várias áreas de conteúdo promovendo a articulação de saberes (Lopes da Silva et al., 2016). Assim, a metodologia privilegiada pela díade no decorrer da PES foi a Metodologia Trabalho Por Projeto desenvolvendo um trabalho colaborativo com as crianças e a educadora cooperante para dar resposta às suas curiosidades. Uma vez que a MTP tem quatro fases e todas elas foram desenvolvidas ao longo da PES, antes de passar para a reflexão crítica das atividades desenvolvidas, importa compreender de que forma é que surgiu o projeto e o que as crianças queriam aprender.

O projeto desenvolvido ao longo da PES iniciou-se através de um momento de observação de brincadeira livre no espaço exterior em que um pequeno grupo de crianças observava uma abelha e estavam a trocar ideias umas com as outras, por exemplo, B: “A abelha tem duas asas pequenas”; E: “A abelha produz mel”, “L: “Será que a abelha vivem só nas colmeias?”. Após a observação deste momento, o par pedagógico procurou compreender se as crianças gostariam de aprender mais sobre a abelha através de um diálogo realizado com o grande grupo. As crianças referiram que gostariam de aprender mais sobre a abelha, mas também sobre outros animais. Assim, no diálogo com as crianças, o par pedagógico orientou as mesmas, de forma, a emergir os conhecimentos prévios das crianças sobre os animais para compreender o que as crianças já sabiam, mas o que queriam aprender.

Após este diálogo, tornou-se relevante a construção de um mapa concetual para registar os conhecimentos das crianças sobre os animais e aquilo que as mesmas queriam saber sobre os outros animais. A construção do mapa concetual foi realizada em grande grupo, no qual um elemento do par pedagógico registou o que as crianças foram dizendo para, posteriormente, em papel reciclado as crianças realizarem o registo do que foi dito pelas crianças. Assim, todas as crianças participaram na construção do mapa concetual que depois foi afixado na parede da sala de atividades com o objetivo de compreender o que estava a ser feito para dar resposta às curiosidades das crianças.

A utilização de mapas concetuais na Educação Pré-Escolar revela-se um elemento essencial, pois permite à criança visualizar através da representação que realizou os conhecimentos prévios que detinha de um determinado assunto, neste caso específico, os animais e os conhecimentos novos que pretende adquirir com a realização de atividades. As representações dos mapas concetuais devem ser adaptadas de acordo com o público-alvo permitindo, assim, a sua leitura por parte das crianças (Carita & Pereira, 2017).

Posteriormente ao registo do que as crianças queriam descobrir, deu-se início à fase de execução do projeto onde foram dinamizadas várias ações pedagógicas. Devido à vasta quantidade de atividades desenvolvidas, neste capítulo, serão analisadas apenas seis atividades, nomeadamente, o gráfico construído sobre o animal preferido das crianças da sala 1, a atividade de exploração do espaço exterior e do interior do Jardim de Infância à procura dos animais existentes, a atividade da produção das tintas naturais para construir um placard sobre a história “O Elmer e o Monstro” de David McKee, a construção de puzzles recorrendo ao projetor de chão e à aplicação *jigsawplanet*, o percurso realizado no exterior em simultâneo com a construção de formigas utilizando materiais recicláveis e, por fim, a história da abelha e do zangão criada pelo par pedagógico com recurso à Bee-Bot. No relatório de estágio do par pedagógico estarão descritas e refletidas as seguintes atividades: a construção da abelha em 3D incluindo a leitura e exploração da história “Cuscas” de Paulo Santos e a construção de um puzzle sobre as abelhas em 3D, a leitura e exploração da história “Voa, voa Joaninha” de Jane Edgecombe, a construção do hotel dos insetos e o registo e confeção dos gelados.

Aquando da construção do mapa concetual algumas crianças ao partilhar o que sabiam sobre alguns animais referiam qual o seu animal preferido sendo que algumas das crianças acabavam por concordar ou então referir que o seu animal preferido era outro, por exemplo, a criança B: “A girafa tem um pescoço longo e é o meu animal preferido”; L: “O meu animal preferido é o coelho e não a girafa”. No decorrer do diálogo, as crianças começaram a perceber que os animais preferidos variavam entre as crianças e, por isso, gostariam de compreender qual o animal preferido de cada criança. Desta forma, o par pedagógico começou por questionar de que forma se poderia perceber o animal preferido de cada criança, sendo que algumas crianças sugeriram apenas dizer ao grupo o animal preferido de cada um, mas uma criança referiu G: “Assim vamos esquecer-nos do animal de cada um. Podíamos construir um gráfico.” O grupo concordou com o que a criança referiu e começaram a pensar na construção do pictograma.

As crianças discutiram quais seriam os melhores materiais para construir o pictograma, sendo que foram escolhidos papel reciclado para funcionar como a base do gráfico e tintas, canetas e lápis de cor para registar a informação no pictograma. De seguida, era necessário recolher a informação para colocar no pictograma e em discussão com as crianças, decidiram que cada criança devia registar o seu animal no quadro presente da sala e a criança seguinte caso escolhesse o mesmo animal como sendo o seu preferido colocava um risco à frente da

representação que a criança anterior tinha feito, caso não fosse o mesmo animal fazia a sua representação e, assim, sucessivamente. Este momento foi realizado em grande grupo, pois era necessário que todas as crianças soubessem qual a representação de cada animal para que na hora de escolher o seu animal preferido soubessem onde colocar o seu voto.

Após a escolha do material, as crianças começaram a registar qual o seu animal preferido no pictograma. Este registo foi realizado individualmente e cada criança era questionada qual o seu animal preferido, sendo que se o animal já estivesse representado no pictograma, apenas colocava um círculo representativo do seu voto, caso o animal não estivesse representado, a criança em questão representaria o animal e registava o seu voto. No fim do preenchimento do pictograma, procedeu-se um momento de leitura do gráfico, sendo que foram analisados o número de votos utilizando a contagem por correspondência termo a termo para verificar se todas as crianças teriam votado, qual o animal com mais votos, com menos votos, se o cão teve mais votos que o coelho utilizando um vocabulário apropriado nas relações criadas através da análise do pictograma.

Esta análise do pictograma foi fundamental para dar resposta à curiosidade das crianças que emergiu do quotidiano das mesmas, mas também porque este tipo de situações recorre à classificação, contagem e comparação, conceitos importantes a serem desenvolvidos. Para além disso, estas situações promovem o desenvolvimento do sentido de número, pois as crianças têm de ter a capacidade de recolher a informação como fizeram no momento anterior a construir o pictograma, devem organizá-la como aconteceu na disposição da informação no pictograma e, por fim, a análise da informação com a visualização do pictograma e com as questões orientadoras realizadas pelo par pedagógico (Castro & Rodrigues, 2008).

De seguida, dando resposta a uma das curiosidades das crianças esplanada no mapa concetual, nomeadamente, que tipo de animais existem no interior e exterior do Jardim de Infância o par pedagógico delineou a seguinte atividade. A atividade iniciou-se com as crianças dispostas em grande grupo para partilharem quais as suas ideias e conhecimentos prévios que possuíam sobre os animais que poderiam existir no interior ou exterior do Jardim de Infância, visto que é um espaço que frequentam habitualmente e, muitas vezes, observam os animais presentes no espaço. Um exemplo desta situação foi o ponto de partida do projeto desenvolvido na sala de atividades com as crianças. Após a partilha dos animais que as crianças costumam observar, chegou o momento de se deslocarem ao espaço exterior para procurar os animais. Num momento

inicial, a atividade iria ser realizada individualmente, mas como não existia material suficiente para todas as crianças, a atividade foi adaptada para se realizar em pares, sendo que o grupo foi dividido em dois grupos e vinham para o espaço exterior 6 pares de crianças criando, assim, o grupo um e o grupo dois.

O grupo um deslocou-se para o exterior e o grupo dois manteve-se no interior. Por forma as crianças não se esquecerem de quem era o seu par, cada par recebeu um colar identificador com figuras geométricas e uma lupa. Após a entrega das lupas existiu um momento de exploração das mesmas com as crianças para conseguirem realizar a atividade. As crianças do grupo um tiveram liberdade para explorar todo o espaço exterior à procura dos animais, sendo que um dos elementos do par pedagógico estava a observar o que cada par fazia dirigindo-se aos mesmos com o objetivo de questionar os elementos do par para os estimular a descrever aquilo que estavam a ver para as crianças começarem a apropriar-se de algumas características dos animais para, posteriormente, as registarem. No decorrer da atividade, alguns pares acabavam por chamar os outros para observarem os animais dado que foram encontrados animais que as crianças nunca tinham reparado que estavam presentes na instituição.

Enquanto o grupo um estava no espaço exterior, o grupo dois encontrava-se no interior da instituição a procurar animais utilizando os mesmos materiais. Após algum tempo, os grupos trocaram para o grupo dois que se encontrava no interior realizar a sua procura dos animais no exterior e o grupo um que esteve no exterior tinha com os mesmos materiais e o par procurar os animais existentes no interior.

Posteriormente, os grupos regressaram à sala de atividades para realizar o registo dos animais que observaram tanto no exterior como no interior, numa folha branca utilizando lápis e canetas de cor, evidenciando as características físicas dos mesmos. No fim do registo de todos os pares, as crianças reuniram-se no tapete da sala de atividades para partilhar os animais encontrados no exterior e interior e as características do mesmo. A decisão da atividade se realizar em pares foi a decisão mais acertada no momento, visto que este tipo de atividade, tanto em pares como em grande grupo, permite à criança tomar consciência de si como sujeito do seu processo de aprendizagem, mas também respeitar os outros e o seu espaço, desenvolvendo assim os seus valores enquanto sujeito (Lopes da Silva et al., 2016).

Apesar das relações entre pares, esta atividade valoriza um espaço que, cada vez mais deve ser valorizado, o espaço exterior. Cabe ao educador proporcionar às crianças este tipo de experiência, visto que o espaço exterior permite o contacto com a natureza permitindo às crianças a expansão do seu conhecimento acerca do mundo (Bento e Portugal, 2016).

No seguimento do projeto desenvolvido com as crianças sobre os animais, foi dinamizada a seguinte atividade com base na atividade dos animais preferidos de cada criança, visto que a maior incidência era no habitat da selva. Desta forma, foi utilizado o livro “O Elmer e o Monstro” de David McKee como fio condutor da atividade. A atividade decorreu durante a manhã e, por isso, num primeiro momento as crianças reuniram-se no tapete da sala de atividades para marcar as presenças, cantar a música dos bons dias e partilhar acontecimentos com os colegas. Após este momento, procedeu-se à leitura da história “O Elmer e o Monstro” realizada por um dos elementos do par pedagógico. Antes da leitura da história, as crianças contactaram com os diferentes sons presentes no Polisphone que iam acompanhar a leitura da história. De forma a envolver a participação das crianças na história recorreu-se ao Polisphone e ao projetor de chão disponibilizado pela instituição. O uso desta ferramenta possibilita às crianças a participação na história porque a imagem fica projetada no chão e as crianças conseguem interagir com a mesma e o Polisphone permite a colocação de sons pertencentes à história.

Antes de iniciar a leitura da história, os sons escutados anteriormente foram distribuídos pelas crianças e foi dada a indicação de que durante a leitura da história sempre que escutassem o nome do animal correspondente tinham de produzir o seu som com recurso ao Polisphone. Terminada a leitura da história, foi realizada uma interpretação da mesma com as crianças para compreender os acontecimentos da história com questões orientadoras feitas pelo par pedagógico. As crianças dirigiram-se para o refeitório para lanchar e, de seguida, para o espaço exterior para o seu momento de exploração livre.

De regresso à sala de atividades, todas as crianças, individualmente, tiveram a oportunidade de experimentar o Polisphone escolhendo um animal no qual quisessem ouvir o seu som. Este momento derivou dos interesses das crianças, pois antes e durante a leitura da história expressaram o interesse de experimentar o Polisphone. Como alguns animais não tinham sido escolhidos e para as crianças ficarem a conhecer os seus sons, um dos elementos do par pedagógico reproduziu o som, neste caso, do pássaro. Por forma a dar seguimento à segunda parte da atividade, a construção de um painel sobre o animal preferido de cada criança presente

na história do “Elmer e o Monstro” com tintas naturais, as crianças foram divididas em três grupos de oito elementos. A divisão dos grupos foi feita pelas crianças, ou seja, foram escolhidas três crianças com cinco anos e tinham de formar os seus grupos com a seguinte regra, tinham de escolher crianças com três e quatro anos. Como em atividades anteriores, os grupos receberam colares identificadores com uma forma geométrica e uma cor.

Após a distribuição dos grupos, o par pedagógico comunicou às crianças o que iria acontecer para estas saberem os vários momentos da atividade. Como foram formados três grupos e para estarem todos envolvidos na atividade, esta foi dividida em três partes. A primeira parte era a confeção das tintas, a segunda parte incidia no contorno do desenho do animal preferido da história no espaço exterior e, por fim, na sala de atividades as crianças realizavam o registo da história através do desenho. É de realçar que todas as crianças passaram pelas diferentes estações e participaram em todos os momentos.

Direcionando para o momento de confeção das tintas, as crianças tinham à sua disposição vários ingredientes como morango, cenoura, beterraba, café e chocolate em pó, kiwi, açafrão, pimentão doce e iogurte natural com corantes de diferentes cores que misturados criavam as tintas. No total, foram confeccionadas nove tintas oferecendo às crianças diversidade nas suas escolhas. As tintas foram confeccionadas pelas crianças, mas com a ajuda da estagiária, visto que alguns alimentos eram necessários serem cortados e, apesar de ter sido, a criança a realizar o corte, a estagiária teve de apoiar. Assim, destaca-se a importância do papel do educador como mediador das aprendizagens das crianças. Cada grupo de crianças tinha de confeccionar três tintas, portanto foram divididos em dois grupos de três crianças e um par. Ao longo da atividade, as crianças estiveram envolvidos com entusiasmo no processo de criação das tintas, muitas vezes, tecendo comentários de admiração de como um alimento poderia transformar-se numa tinta e, até mesmo, por exemplo na junção do corante com o iogurte natural juntaram duas cores para ver que cor formavam.

Depois de todas as crianças terem passado pelos três momentos da atividade, em grupos, começaram a dirigir-se ao painel para começar a colorir os desenhos com diferentes materiais de pintura (esponjas, carimbos, pinceis, rolos).

Com esta atividade explora-se, novamente, a questão da importância do espaço exterior referida, anteriormente. No entanto, é reforçado mais uma vez o papel da criança no seu processo

de aprendizagem, visto que todas as escolhas tomadas na atividade foram feitas pelas mesmas permitindo, assim, à criança ter uma voz e participação ativa. Além disso, as misturas de alimentos para se obter outros resultados está bastante evidente desenvolvendo uma área do conhecimento muito cativante para este grupo em específico.

A área do conhecimento do mundo acaba por estar presente nas crianças devido à sua curiosidade natural de compreender o mundo que a rodeia e os seus fenómenos e deve ser explorada com as crianças para que estas, ao longo do tempo, vão complexificando as suas teorias e ideias através da utilização de diferentes materiais e instrumentos como, no caso desta atividade, o Polisphone e o projetor de chão que mostra às crianças que as tecnologias podem ser usadas para realizar diferentes atividades. Além disso, a realização de experiências, neste caso, a mistura de ingredientes para obter uma cor são essenciais para a criança compreender e visualizar que se pode criar elementos novos com objetos do dia a dia (Lopes da Silva et al., 2016).

Outras das atividades desenvolvidas durante a PES prendeu-se com a construção de puzzles relacionado com os animais, visto que o par pedagógico através da observação detetou algumas dificuldades por parte de algumas crianças na construção dos mesmos. Esta atividade realizou-se no período da tarde e após o regresso à sala de atividades as crianças reuniram-se em grande grupo para compreenderem o que ia acontecer e como a atividade se ia organizar. Como o projetor de chão só permitia a permanência de duas crianças na mesma atividade, enquanto as restantes aguardavam a sua vez para realizar a montagem dos puzzles estiveram a desenvolver atividades de exploração autónoma e livre de carácter motor, cognitivo, sensorial, emocional e social dentro da sala de atividades e no espaço exterior.

Os pares para a construção dos puzzles foram escolhidos pelo par pedagógico, sendo que o critério para a escolha do mesmo era ter crianças com diferentes idades com o objetivo de se auxiliarem uma às outras e, assim, participarem no processo de aprendizagens uns dos outros. Como a aplicação permitia a criação de vários puzzles, as crianças tinham a oportunidade de escolher qual o puzzle que queriam montar. Durante a montagem, à vez, as crianças uniam as peças com o auxílio das canetas pertencentes ao projetor com o objetivo de montar o puzzle. Durante a atividade, foi possível observar a entreaajuda e o apoio dos colegas uns com os outros, sendo que quando um dos elementos do par percebia que o colega estava com dificuldades, a primeira reação não era partilhar com o mesmo a resposta, mas sim auxiliá-lo para que juntos conseguissem montar o puzzle. Esta atividade repetiu-se até todas as crianças terem montado

um puzzle para todas terem a oportunidade. No entanto, existiram algumas crianças que quiseram repetir a atividade montando outro puzzle diferente. Como a atividade permitia alterar o nível de dificuldade, ou seja, colocando mais peças no puzzle o par pedagógico optou por aumentar o nível de dificuldade dado que iriam repetir a atividade, mas também para compreender se as crianças tinham construído alguma estratégia que os auxiliasse na construção de puzzles com peças maiores. De referir que o aumento das peças não foi um entrave à realização destes novos puzzles, uma vez que as crianças adotaram as estratégias que construíram, individualmente ou com o par pedagógico. Veja-se que esta atividade poderia ter sido realizada individualmente, no entanto, após um momento de reflexão o par pedagógico compreendeu que a mesma atividade se tornaria mais rica e as crianças construíam aprendizagens mais significativas se realizada a pares pela interação com os outros, mas também pelos processos e estratégias que se criam e podem ser partilhados com o par. Após a realização desta atividade, as crianças passaram a construir mais puzzles, autonomamente ou em pares, adotando as estratégias aprendidas nesta atividade.

A construção de puzzles torna-se uma atividade muito importante para as crianças dado que as auxilia no desenvolvimento do raciocínio matemático envolvendo-as no processo de resolução de problemas, neste caso, através do brincar e do jogo. A manipulação de puzzles, neste caso, não existiu porque foi utilizada uma plataforma digital. Mesmo assim, as crianças conseguiram visualizar as peças e compreender as suas propriedades de modo a uni-las para criar o puzzle (Lopes da Silva et al, 2016).

Integrada no projeto desenvolvido com as crianças intitulado “Os animais”, desenvolveu-se a seguinte atividade, um percurso realizado no espaço exterior em simultâneo com a construção de formigas utilizando materiais recicláveis. A docente em formação esteve a orientar as crianças na construção das formigas com materiais recicláveis por isso o momento de reflexão sobre esta atividade será esse.

A atividade realizou-se no período da tarde e após o almoço as crianças reuniram-se na sala de atividades. Para a realização da construção das formigas com material reciclado era necessário que todas as crianças tivessem conhecimento da estrutura do corpo das formigas. Neste sentido, as crianças que tinham pesquisado informação sobre as formigas partilharam com o grande grupo curiosidades sobre as mesmas. Após este momento, as crianças compreenderam o que iria acontecer e como se iria organizar as duas atividades dado que iriam acontecer em

simultâneo. Como iria ser utilizado material reciclável para a construção das formigas, as crianças foram questionadas que material poderiam utilizar, sendo que o material escolhido foi o jornal. As duas atividades foram realizadas a pares e como era habitual as crianças receberam um colar identificador, por forma, a não se esquecerem de quem era o seu par. A escolha dos pares foi realizado pelo par pedagógico e teve como critério as diferentes idades das crianças. De seguida, o par pedagógico dirigiu-se ao exterior com três pares, visto que tinham sido preparados três percursos iguais, de modo a evitar tempos de espera durante a realização do percurso. Na sala de atividades, quatro pares foram realizar a atividade da construção da formiga com materiais recicláveis e os restantes estavam a desenvolver atividades exploração autónoma e livre de carácter motor, cognitivo, sensorial, emocional e social.

Os pares que estavam a realizar a atividade receberam, então, o jornal, a cola e a tesoura. Durante a atividade, a estagiária foi uma mediadora do processo de aprendizagem das crianças, dado que as mesmas a pares e, por vezes, em pequenos grupos pensaram em estratégias de como poderiam com um pedaço de jornal criar uma formiga. Foi referido os pequenos grupos porque apesar de as crianças se encontrarem em pares como a disposição das mesas presentes na sala de atividades permitia a criação de pequenos grupos existiu um momento de partilha de estratégias entre as crianças, assim como, o relembrar da estrutura da formiga uma vez que as próprias crianças, em diálogo, compreendiam que poderia faltar alguma parte constituinte do corpo da formiga.

Esta atividade permitiu compreender a importância do trabalho colaborativo entre as crianças e o que o mesmo pode contribuir para a construção das suas aprendizagens. Além disso, possibilitou o contacto com diferentes materiais e demonstrou que com um material se consegue criar diversos elementos (Lopes da Silva et al., 2016).

Por fim, a última atividade a ser apresentada neste relatório prende-se com a leitura e exploração de uma história criada pelo par pedagógico envolvendo a abelha e o zangão. Aquando da construção do mapa mental, as crianças não referiram o zangão como um animal do qual quisessem descobrir mais, mas ao longo do tempo, as crianças começaram a querer saber mais sobre e esta atividade vem dar respostas às curiosidades das crianças.

A atividade decorreu na sala de atividades e em grande grupo. Antes de se proceder à leitura da história, um dos elementos do par pedagógico partilhou com as crianças que iria

acontecer um momento de leitura, mas com um elemento que os ia acompanhar ao longo da história. A estagiária mostrou ao grupo o recurso Bee-Bot questionando os mesmos se conheciam e se sabiam para o que servia com o objetivo de ativar os conhecimentos prévios das crianças e compreender o que as mesmas sabiam. Algumas crianças tinham conhecimento deste recurso por já ter sido utilizado, anteriormente, com a educadora cooperante. No entanto, como algumas não conheciam ou já não se lembravam, a estagiária com a ajuda das crianças demonstrou como se inseriam os comandos na Bee-Bot para se deslocar.

Após este momento, a estagiária partilhou com o grupo uma grelha com algumas imagens a simular um percurso. Este percurso funcionou como uma base para a leitura da história já que a mesma continha desafios para as crianças solucionarem com a ajuda da Bee-Bot. Esta grelha teve como objetivo simular um mapa simples que à medida que as crianças colocavam os comandos na Bee-Bot para a mesma se deslocar pelo mapa estavam a realizar a sua leitura. Como os desafios da história não eram suficientes para todas as crianças experimentarem a Bee-Bot e como demonstraram interesse, procedeu-se a um momento de experimentação individual. Por ordem da roda formada, cada criança deslocava-se ao centro da Bee-Bot e colocava os comandos indicados pela estagiária, sendo que os mesmos eram pronunciados com o vocabulário apropriado para as crianças começaram a apropriar-se do mesmo. Todas as crianças conseguiram realizar a atividade com entusiasmo e sem dificuldade. Os restantes elementos do grupo estavam a observar com atenção o que o colega fazia e o que a estagiária dizia, caso fosse necessário apoiar o colega. Neste momento, as crianças contactaram com diferentes noções de orientação espacial e estabeleceram diferentes relações entre os diferentes objetos presentes no percurso (Lopes da Silva et al., 2016).

De seguida, procedeu-se à leitura da história, sendo que esta foi feita com paragens para dar tempo às crianças de resolver os desafios da história. Para resolver estes desafios foram chamadas algumas crianças para colocar o caminho que elas descobriram para se deslocar ao local para onde a abelha queria ir. No entanto, as outras crianças partilharam com o grupo outros caminhos, visto que existia várias possibilidades de chegar ao local pretendido. Quando as crianças se deslocavam ao centro para colocar os comandos na *Bee-Bot*, antes de o fazerem partilhavam com o restante grupo o percurso pensado. Esta partilha era realizada utilizando o vocabulário específico, nomeadamente, direita ou esquerda, evidenciando ter algumas noções de

lateralidade. No final da leitura da história, realizou-se a sua interpretação com algumas questões orientadoras colocadas pela estagiária.

Como um dos motivos da realização da atividade era dar a conhecer o zangão às crianças e descobrir as diferenças e semelhanças com a abelha, a estagiária partilhou uma imagem no projetor de chão. As crianças tinham de visualizar a imagem e identificar as diferenças e semelhanças entre a abelha e o zangão para ficar a conhecer mais um animal. As diferenças e semelhanças encontradas foram dialogadas em grande grupo como mostra o exemplo a criança D referiu “O zangão não tem ferrão.” sendo que a criança M disse “A abelha tem ferrão, por isso, eles são diferentes nisso”.

Esta atividade permitiu às crianças desenvolver uma das dificuldades sentidas por algumas crianças, nomeadamente, a lateralidade e a orientação espacial. Para além disso, envolveu as tecnologias que, atualmente, estão cada vez mais enraizadas na vida das crianças, pois muitas delas já as utilizam para tirar fotografias, jogar, entre outras coisas. Porém, é essencial partilhar com as crianças a importância da tecnologia e as suas capacidades que permitem a aquisição de novo conhecimento, o auxílio na resolução de problemas, entre outras. Neste aspeto, o educador tem um papel fundamental de implementar atividades que promovam a tecnologia demonstrando as suas potencialidades (Gomes et al., 2015).

Dada por terminada a fase de execução do projeto sobre os animais, tornou-se necessário fazer a sua divulgação e avaliação, cumprindo as fases da Metodologia Trabalho Por Projeto. Para a divulgação do projeto e em diálogo com as crianças, as mesmas decidiram criar uma canção que envolvesse os animais das atividades que foram realizando. Assim, o par pedagógico trouxe a música que, posteriormente, acompanharia a canção criada pelo grupo. Após a criação da canção, as crianças decidiram que queriam criar uma coreografia para acompanhar a canção. Neste processo de criação da coreografia e estimulados pelo par pedagógico as crianças foram questionadas se quem ouvisse a canção iria lembrar-se de todos os animais do início ao fim só de escutar a canção uma vez. Lançada a questão, as crianças começaram a debater sobre o que poderiam fazer, sendo que chegaram a um consenso que deveriam criar fatos que representassem os animais da canção.

Posto isto e como na canção existia uma parte em que os animais eram lembrados, as crianças foram divididos em grupos que representavam os animais presentes na canção. Com a

decisão que se iria construir fatos tomada, era necessário perceber quais os materiais a utilizar. Como são um grupo habituado a desenvolver trabalhos com materiais recicláveis sugeriram essa opção e utilizou-se, então, papel reciclado. Como o papel era de grandes dimensões utilizou-se as tintas para representar os animais lembrando assim as características dos mesmos, percebendo assim os conhecimentos adquiridos pelas crianças ao longo do tempo.

Com a construção da canção, foi possível desenvolver aprendizagens ao nível da linguagem oral já que para a criação da mesma algumas crianças utilizaram vocabulário que outras não conheciam, sendo este processo uma forma de apropriação do vocabulário e extensão do mesmo. Além disso, neste processo as crianças tiveram a oportunidade de começar a tomar consciência “sobre a forma como a língua se estrutura e organiza, ou seja, a tomar consciência dos seus aspetos formais” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 61).

Este processo de criação envolveu todas as crianças e, conseqüentemente, as suas ideias o que permitiu que todas tivessem um espaço para partilhar os seus pensamentos alargando o vocabulário desenvolvendo formas mais estruturadas do pensamento. Este momento possibilitou ao par pedagógico a compreensão da construção dos saberes realizados pelas crianças sobre os animais uma vez que a canção foi criada em torno das suas características.

Além disto, a atividade permitiu uma articulação de saberes entre o Subdomínio da Música com o Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita mais concretamente com a consciência linguística através da utilização de rimas no qual se pode explorar os sons. A criação da coreografia interliga o Subdomínio da Dança, o Domínio da Educação Física com o Domínio da Matemática por explorar noções de lateralidade, mas também a relação do corpo em movimento com o espaço (Lopes da Silva et al., 2016).

Depois deste processo terminado, a divulgação do projeto foi apresentada à outra sala da instituição e a uma turma do segundo ano da Escola Básica onde o par pedagógico desenvolveu a Prática Educativa Supervisionada relativa ao 1.º Ciclo do Ensino Básico. Além da apresentação da canção, as crianças demonstraram interesse em partilhar com as outras crianças as construções realizadas nas atividades como, por exemplo, a construção do submarino, o hotel dos insetos, os animais preferidos de cada uma construída com material reciclado, o fantocheiro e os animais construídos, o iglo e os pinguins em 3D. Nesta exposição, as crianças fizeram questão de partilhar com as outras crianças que iam visualizar algum dos recursos que as mesmas tinham realizado,

sendo que ao longo do diálogo partilhavam o processo de construção, assim como, os materiais que tinham utilizado.

A avaliação do projeto foi realizada com as crianças, individualmente, para que pudessem expressar a sua opinião. O par pedagógico criou uma tabela em que as crianças tinham de escrever o seu nome na coluna do “Gostei” ou “Não gostei”, sendo que todas as crianças colocaram o nome no “Gostei” e algumas delas justificaram as suas escolhas como, por exemplo, a criança R referiu: “Uma das atividades que mais gostei foi a construção dos origamis”, a criança M: “Gostei muito de fazer os gelados”, a criança L: “Gostei muito de todas as atividades”. Esta avaliação tornou-se importante para o par pedagógico compreender quais os pontos a melhorar para uma próxima intervenção e realização de um projeto.

A par do que se realizou na sala de atividades com o projeto “Os animais” desenvolvidos com as crianças, era esperado que as estagiárias da instituição contribuíssem com algum projeto para o espaço exterior. Este projeto foi comum às duas salas de atividades da instituição. Este projeto surgiu da observação realizada pelas estagiárias e do interesse comum observado nas duas salas na área das construções, visto que era uma área muito solicitada pelas crianças.

No espaço exterior, as crianças também demonstravam interesse em fazer construções com os elementos naturais que encontravam. Desta forma, e dando continuidade aos interesses das crianças, foi delineada a construção de uma área das construções para as crianças realizarem as suas construções no espaço exterior com elementos naturais e elementos pré-fabricados fornecidos pelas estagiárias. Estes elementos iam desde pedaços de esferovite em diferentes tamanhos, tubos de linha, cápsulas de café, pedaços de madeira, copos de papel, pedras, paus recolhidos do espaço exterior.

Neste sentido, as estagiárias trouxeram para a instituição um armário onde as crianças pudessem guardar o material, por forma, a este ficar abrigado para não se danificar e uma mesa para as crianças realizarem as suas construções com os materiais de menores dimensões. Antes de se proceder à decoração da mesa e do móvel, existiu um diálogo com as crianças para partilhar este projeto e, também, para escutar as suas sugestões para integrar no projeto atribuindo-lhes um papel ativo no mesmo. As crianças da sala um decoraram a mesa com os seus desenhos e as crianças da sala dois decoraram o móvel, de modo, a deixar a sua marca naqueles materiais que passariam a pertencer-lhes.

Posteriormente, as crianças tiveram a oportunidade de explorar a área das construções livremente e foi um momento bastante enriquecedor, pois as crianças atribuíram outro sentido ao material presente na área como, por exemplo, as tábuas de madeira que serviram de comando, os pedaços de madeira como telemóvel, os tubos de linha como microfone, entre outras. Esta área permite à criança realizar processos de exploração e manipulação de objetos estimulando a imaginação, a criatividade e a interação com outros.

Mais uma vez, o espaço exterior deve ser, cada vez mais valorizado como um espaço educativo, no qual o educador deve dedicar a mesma atenção que ao espaço da sala de atividades, porque permite à criança contactar com a natureza e com os elementos presentes no espaço, de forma, a experienciar aquilo que está a aprender. Neste caso, as crianças conseguem realizar construções maiores e em conjunto com as crianças da outra sala devido à dimensão que o espaço exterior proporciona. Além disto, o espaço exterior pode e deve ser utilizado para desenvolver atividades em outras áreas de conteúdo como, por exemplo, a recolha de elementos naturais para depois incluir em desenhos ou trabalhos (Bento & Portugal, 2016; Lopes da Silva et al., 2016).

Nas atividades descritas anteriormente um dos aspetos que se ressalva é a criatividade que está presente em todos os momentos e produções das crianças. No entanto, será necessário compreender o que é a criatividade e de que forma se processa nas construções das crianças. Assim, criatividade designa-se como um processo que faz parte de um ato humano, sendo que pode ser físico ou mental, mas que apenas quem o criou sabe o que está representado. Desta forma, a criatividade é conhecida como um processo complexo e singular que leva o ser humano a elaborar novas estruturas e ideias a partir das que já existem (Valqueresma & Coimbra, 2013).

Um exemplo pertinente acerca deste tópico, foi a observação realizada à exploração livre que as crianças realizaram com a nova área das construções no exterior em que as mesmas tinham diversos materiais e cada criança atribuiu o seu sentido e significado aquele objeto, deixando marcada a sua criatividade. Importa ressaltar que a criatividade envolve processos dissociativos e associativos e que a experiência adquirida até ao momento pelo ser humano influencia (Valqueresma & Coimbra, 2013).

Além destes fatores Vygotsy (1917/1998) tal como citado em Valqueresma & Coimbra (2013) defende que através da zona de desenvolvimento proximal, na interação com os outros,

nas experiências vastas e diversificadas que existe um maior processo criativo consequente de um bom processo de aprendizagem, sendo que a “educação e criatividade partilham um relação profunda e complexa que não pode ser olvidada” (Valqueresma & Coimbra, 2013, p. 142).

Na mesma lógica de pensamento, torna-se fundamental que o educador proporcione às crianças momentos que lhes permitam desenvolver a sua criatividade, tendo sempre por base que, atualmente, vive-se num mundo em que as crianças têm um maior acesso à tecnologia e que passam a maior parte do tempo nelas. Não descorando, desta forma, o papel das tecnologias até porque são importantes para obter conhecimento e auxiliam na resolução de problemas. O educador deve dar oportunidade às crianças de serem criativos com as tecnologias e sem as tecnologias.

Ao longo de toda a Prática Educativa Supervisionada, um aspeto que se destacou pela positiva foi o trabalho colaborativo estabelecido com o par pedagógico, com as educadoras e professoras cooperantes, com os supervisores institucionais e com as crianças. O trabalho colaborativo tem vindo a ser cada vez mais valorizado por se comprovar que o mesmo fomenta o desenvolvimento profissional docente melhorando, assim, a qualidade de ensino prestada (Leite & Pinto, 2016).

Outro tópico que se torna importante abordar é a construção da identidade enquanto profissionais de educação. Antes de mais, importa ressaltar que a construção da identidade profissional está intimamente ligada com a nossa identidade pessoal, visto que um docente não deixa de ser um ser com personalidade e história quando está a exercer a sua prática, com a construção social, a construção profissional relacionada com os contextos onde o docente desenvolve as suas práticas. A identidade é um processo que se realiza utilizando o tempo social e pessoal, sendo a mesma construída num clima de socialização com os outros (Marta, 2015; Craveiro, 2016).

Segundo Lopes (2008b) tal como citado em Marta (2015) existem duas identidades: a individual e a coletiva importantes para este processo. A identidade profissional faz parte de uma dimensão social porque um docente é reconhecido por ele próprio e pelos outros, identificando-se e pertencendo a grupos, por isso não “pode ser construída separadamente das identidades individuais e/ou das identidades coletivas” (Marta, 2015, p. 199).

Na formação da identidade existem dois tipos de processos chamados transações que podem ser biográficas ou relacionais. As transações biográficas iniciam-se precocemente, na infância, com a identidade que se tem para o outro e com a identidade que se cria pessoal. As transações relacionais dependem das relações que se criam com os outros (Marta, 2015).

Em suma, todas as atividades aqui apresentadas e implementadas durante a Prática Educativa Supervisionada respeitaram sempre a criança como um ser individual pertencente a um grupo tendo em conta sempre as suas necessidades, interesses e dificuldades e com uma participação e voz ativa no seu processo de aprendizagem. O processo da Prática Educativa Supervisionada (PES) realizada na EPE tornou-se uma experiência enriquecedora para a docente em formação, uma vez que permitiu experienciar o papel de uma educadora na preparação, no desenvolvimento das atividades e no acompanhamento da evolução das crianças. Além disso, permitiu vivenciar e superar desafios que apareceram ao longo da PES que certamente irão aparecer no futuro porque nem sempre as instituições têm os recursos e condições necessárias e este aspeto não pode ser um entrave à criança de aprendizagens significativas por parte das crianças.

METARREFLEXÃO

Finalizando todo este processo de construção do relatório torna-se crucial realizar uma reflexão crítica a todo o processo formativo realizado. Ao longo destes anos, tanto da Licenciatura em Educação Básica como do Mestrado em EPE e 1.º CEB, percurso que permite a obtenção de um perfil duplo como descrito no DL n.79/2014 de 14 de maio, foram-se construindo múltiplos saberes e aprendizagens importantes para a iniciação da formação profissional numa área muito importante na vida que é a Educação pois, através da mesma, é possível trilhar o futuro das gerações seguintes.

Desta forma, é essencial que o docente realize uma formação rigorosa dando valor às especificidades inerentes à educação e aquilo que a mesma pode transformar. Neste sentido, a formação inicial que se realiza não pode ser considerada com o fim da formação, mas sim o início de um processo contínuo de evolução, até porque o mundo está em constante mudança e é necessário acompanhar esse mesmo caminho para se conseguir dar repostas mais eficazes às exigências, dificuldades, interesses e necessidades das crianças e dos alunos desenvolvendo, assim, práticas de uma educação inclusiva respeitando os diferentes ritmos de aprendizagens das crianças e alunos (Martins et al., 2017).

De facto, o processo contínuo que a Prática Educativa Supervisionada proporcionou trouxe esse sentido de responsabilidade que a educação impõe de proporcionar às crianças e aos alunos atividades diferenciadas que permitam aos mesmos desenvolver as suas capacidades e competências já adquiridas, mas que, ainda assim, lhes permita construir conhecimento. Cabe, portanto, ao docente ter consciência desta responsabilidade para conseguir, junto das suas crianças e alunos, alcançar os objetivos e desenvolver as crianças de forma holística através de aprendizagens significativas. Além disto, é fundamental ter a perceção de que quando as aprendizagens adquirem um significado para as crianças e alunos e estão relacionadas com o seu quotidiano, articuladas com as diferentes áreas do saber torna a aprendizagem mais concreta revelando, desta forma, a sua utilidade e importância.

No que concerne à Prática Educativa Supervisionada, esta iniciou no 1.º CEB e depois no EPE, o que não permitiu verificar a transição educativa no sentido da EPE para o 1.º CEB. No entanto, foi igualmente enriquecedor compreender as diferenças dos níveis educativos, mas

também as suas semelhanças e as especificidades de cada nível educativo. Para além disso, permitiu compreender a importância do papel da EPE na transição educativa do 1.º CEB. A visão transversal que se realiza, neste caso, foi no sentido contrário, mas mesmo assim permitiu compreender a importância de práticas integradoras e contextualizadas de acordo com o grupo ou turma. Assim, a observação realizada aos dois níveis educativos não foi estanque, mas sim um processo de continuidade tendo em conta o nível de desenvolvimento de cada criança.

Ao longo da PES, foi utilizada uma metodologia de investigação aproximada à Metodologia de Investigação-Ação. Esta metodologia encontra-se dividida em quatro fases, nomeadamente, a observação, a planificação, a ação, a reflexão e avaliação. A implementação desta metodologia ao longo da PES mostrou-se crucial para o desenvolvimento de práticas inovadoras e significativas, visto que a realização do primeiro passo, nomeadamente, a observação é fundamental para conhecer o grupo ou a turma e as próprias crianças, uma vez que não se está perante um grupo ou turma com crianças ou alunos em níveis de desenvolvimento iguais. Além disso, a utilização da Metodologia de Trabalho Por Projeto revelou-se uma mais valia para o desenvolvimento de práticas contextualizadoras devido ao fio condutor que a mesma proporciona. Além disso, existe uma articulação das áreas do saber regidas por um tema central. Esta metodologia coloca em destaque o papel ativo que a criança tem na sua aprendizagem porque lhe permite que a mesma seja curiosa, faça previsões e as comprove, auxilia na resolução de problemas desenvolvendo, assim, a capacidade e a disposição que a criança tem para adquirir os seus conhecimentos através da experiência. Neste sentido, esta metodologia deve ser valorizada, tanto na Educação Pré-Escolar como no 1.º Ciclo do Ensino Básico porque envolve a criança em projetos de investigação implicando metodologias ativas e construtivistas (Vasconcelos, 2011).

Um aspeto relevante a realçar na PES foi o trabalho colaborativo desenvolvido com o par pedagógico, a educadora cooperante, as supervisoras institucionais, as crianças e os alunos que, em conjunto, contribuíram para a formação pessoal e profissional. Cada vez mais nas instituições deveria ser fomentado o trabalho colaborativo, pois através dele os educadores e professores dialogam para chegar a um consenso onde as crianças e os alunos beneficiem. Veja-se que o seu objetivo é comum, isto é, garantir que a aprendizagem seja significativa e que traga êxito às crianças e aos alunos que serão os adultos da próxima geração. Além disso, o próprio docente também beneficia deste trabalho para o seu desenvolvimento profissional com o apoio e

concretização de saberes entre os intervenientes da instituição. Assim, o trabalho colaborativo é de extrema importância quer para os alunos, visto que se reconhece a sua importância de os colocar no centro do currículo e promove o desenvolvimento profissional (Pinto e Leite, 2014)

Em suma, todo este processo foi importante para compreender os desafios que se avizinham para o futuro. Além disso, sentimentos como a incerteza e preocupação serão sentimentos que aparecerão ao longo da profissão. No entanto, não significam que sejam negativos, pois transformam-se em motivação para melhorar as práticas pedagógicas adequando-as aos diferentes grupos e turmas. O docente deve sempre procurar investir nas suas práticas para conseguir proporcionar às crianças melhores experiências que as tornem em cidadãos ativos e formados. Por fim, deve ter a consciência de que as crianças não têm o mesmo ritmo de aprendizagem e é essencial adaptar as estratégias e recursos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alves, S., Madanelo, O., Martins, M. (2019). Autonomia e flexibilidade curricular: caminhos e desafios na ação educativa [Autonomy and curricular flexibility: pathways and challenges in educational action]. *Gestão e desenvolvimento*, (27), 337-362. <https://doi.org/10.7559/gestaoedesenvolvimento.2019.387>
- Anderson, G., L., & Herr, K. (2016). O docente-pesquisador: a investigação-ação como uma forma válida de geração de conhecimentos [The teacher-researcher: action research as a valid form of knowledge generation]. *Revista Interinstitucional Artes de Educar*, 2 (1), 4-24. 10.12957/riae.2016.21236
- Arends, R. I. (2008). *Aprender a ensinar* (7ª ed.) [Learning to teach]. McGraw-Hill.
- Barguil, P., M. (2006). Reflexões sobre a relação professor-aluno a partir das pesquisas de Piaget e vygotsky [Reflections on the teacher-student relationship from the research of Piaget and Vygotsky]. In Pascual, J., G. & Dias, A., M. (Orgs.), *Construtivismo e Educação Contemporânea* (1.ª ed., 93-125) [Constructivism and contemporary education. Brasil Tropical.
- Barbosa, P. M. (2015). O construtivismo e Jean Piaget [Constructivism and Jean Piaget]. *Educação Pública*, 1-3. 10.18264/REP
- Batista, A., Pires, A., Brito, E. & Rodrigues, F. (2017). O uso das TIC como ferramenta da aprendizagem [The use of ICT as a learning facilitator tool]. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación, Extr*(13), 1-5. <https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.13.2502>
- Bento, G. & Portugal, G. (2016). Valorizando o espaço exterior e inovando práticas pedagógicas em educação de infância [Valuing outdoor space and innovating pedagogical practice in early childhood education]. *Revista Iberoamericana de Educación*, 72, 85-104.

- Cardona, M. J. (2014). Falando de transições: entre a educação de infância e a escola [Speaking about transitions: between preschool education and the primary school]. *Nuances: estudos sobre Educação*, 25(2), 311-322. <http://dx.doi.org/10.14572/nuances.v25i2.2772>
- Cardona, M., Silva, I., Marques, L., Rodrigues, P. (2021). Planear e avaliar na educação pré-escolar. Ministério da Educação. Direção Geral de Educação (DGE).
- Cardoso, A., (2014). Inovar com a investigação-ação: desafios para a formação de professores (1.ªed.) [Innovating with action research: challenges for teacher education]. Imprensa da Universidade de Coimbra. <http://dx.doi.org/10.14195/978-989-26-0666-8>
- Carita, A. & Pereira, C. (2017). O contributo dos mapas conceptuais para o processo de aprendizagem da criança [The contribution of concept maps to the Learning process of child]. *Atas- Investigação qualitativa em educação*, 1.
- Castro, J. & Rodrigues, M. (2008). Sentido de número e organização de dados. Texto de apoio para educadores de infância. Ministério da Educação. Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Coelho, A, Vale, V., Bigotte, E., Figueiredo-Ferreira, A., Duque, I., Pinho, L. (2015). Oferta educativa outdoor como complemento da educação pré-escolar: os benefícios do contacto com a natureza [Outdoor educational provision as a complement to preschool education: the benefits of contact with nature]. *Revista de estudos e investigação en psicologia y educación, Extr.*(10), 1-8. 10.17979/reipe.2015.0.10.585.
- Craveiro, C. (2016). Formação inicial de educadores de infância, realidade e identidade profissional em análise [Initial training of early childhood educator, reality and professional identity under analysis]. *Formación del Profesorado de Educación Infantil*, 5(4), 31-42.
- Delors, J., Mufti, I. A., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., Gorham, W., Kornhauser, A., Manley, M., Quero, M. P., Savané, M. A., Singh, K., Stavenhagen, R., Suhr, M. W., Nanzhao, Z. (1996). *Educação: um tesouro a descobrir* (6ª ed.) [Learning: the treasure within]. Asa.

- Estanqueiro, A. (2010). *Boas práticas na educação- o papel dos professores* (1ª ed) [Good practices in education- the role of teacher]. Editorial Presença
- Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes – uma estratégia de formação de professores*. Porto Editora.
- Estrela, A. (2008). *Teoria e prática de observação de classes* (4.ª ed.) [Class observation theory and practice]. Porto Editora.
- Feyfant, A. (2016). *A diferenciação pedagógica em sala de aula*. Agrupamento de Escolas de Santa Maria dos Olivais. Consultada a 07 de 06 de 2022.
<https://www.aeolivais.edu.pt/index.php/requalificacao-escolar>
- Folque, M. A. (2014). *O aprender a aprender no pré-escolar: o modelo pedagógico do movimento da escola moderna* (2.ª ed.) [Learning to learn in preschool: the pedagogical model of the modern school movement]. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Fonseca, K. (2012). Investigação-ação: uma metodologia para prática e reflexão docente [Action research: a methodology for a teaching practice and reflection]. *Revista Onis Ciência*, 1(2), 16-31.
<https://revistaonisciencia.com/wp-content/uploads/2020/02/2ED02-ARTIGO-KARLA.pdf>
- Furlan, M., & Nicodem, M. (2017). A importância das tecnologias de informação e comunicação no ambiente escolar [The importance of information and communication technologies in the school environment]. *Revista Eletrónica Científica Inovação e Tecnologia*, 8(16), 1-14.
- Freschi, M. & Ramos, M. G. (2009). Unidade de aprendizagem: um processo em construção que possibilita o trânsito entre senso comum e conhecimento científico [Learning unit: a process in construction that allows the transit between sense common and scientific knowledge]. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 8(1), 156-170.

- Gomes, M. (2014). Os modelos pedagógicos High/scope e do movimento da escola moderna (1.^a ed.) [The High/scope and movement pedagogical models of the modern school]. Edição e fotocópia. [10.13140/RG.2.1.4854.0565](https://doi.org/10.13140/RG.2.1.4854.0565)
- Gumieri, F. A., Treviso, V. C. (2016). *A importância do lúdico para o desenvolvimento da criança: o brincar como ferramenta de aprendizagem na educação infantil* [The importance of the play for children's development: the play as a learning tool in kindergarten]. *Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade*, 3(1), 66–80.
- Hohmann, M. & Wiekart, P. D. (2007). *Educar a criança* (4.^aed.) [Education young children]. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M. & Weikart, P. D. (2011). *Educar a criança* (6.^a ed.) [Education young children]. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Jasmins, F. & Lagarto, J. (2015). O contributo das TIC na criação de histórias digitais na educação pré-escolar [The contribution of ICT in the creation of digital stories in pre-school education]. In Gomes, M., Osório, A. & Valente, A. (Eds.), *Challenges 2015: Meio século de TIC na Educação* [Half a century of ICT in Education] (12–1418). Universidade do Minho.
- Katz, L., Ruivo, J., B., Silva, M., I, Vasconcelos, T. (1998). *Qualidade e projeto na educação pré-escolar* (1.^a ed.) [Quality and design in preschool education]. Ministério da Educação.
- Kraemer, M. E. (2005). *Avaliação da aprendizagem como construção do saber* [Learning assessment as knowledge construction] [Comunicação oral]. V Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária na América do Sul, Mar del Plata, Argentina.
- Leite, C. (2012) A articulação curricular como sentido orientador dos projetos curriculares [The curriculum articulation as a guide for curriculum projects]. *Educação Unisinos*, (16)1, 88–92. <https://doi.org/10.4013/edu.2012.161.926>
- Leite, C. & Pinto, C. (2016). O trabalho colaborativo entre os professores no quotidiano escolar: condições para a sua existência e sustentabilidade [Collaborative work between teacher in

school daily: conditions for its existence and sustainability]. *Educação, Sociedade & Culturas*, 1(48), 69-91.

Leite, L. & Esteves, E. (2006). *Trabalho em grupo e aprendizagem baseada na resolução de problemas: um estudo com futuros professores de física e química* [Group work and problema-solving learning: a study with future physics and chemistry teachers] [Comunicação oral]. Actas do Internacional Conference PBL 2006 ABP, Lima, Peru.

Lovato, F. L., Michelotti, A., Silva, C. B. & Loretto, E. L. S. (2018). Metodologias ativas de aprendizagem: uma breve revisão [Active learning methodologies: a brief review]. *Acta Scientiae*, 20(2), 154-171. [10.17648/acta.scientiae.v20iss2id3690](https://doi.org/10.17648/acta.scientiae.v20iss2id3690)

Luís, H. & Roldão, M. (2016). O papel do brincar na aprendizagem em educação de infância- reflexão a partir de um estudo sobre a construção de teorias práticas pessoais dos educadores [The role of playing in learning in early childhood education- reflection from a study on the construction of personal practical theories of educator]. In Ferreira, F., Anjos, C., Duarte, A., Fernandes, E., Franco, N., Santos, S., Sarmiento, T. (Eds.), Atas do II Seminário Luso-Brasileiro de Educação de Infância "Investigação, formação docente e culturas da infância" [Proceedings of the II Luso-Brazilian Seminar on Early Childhood Education "Research, teacher training and childhood cultures"] (pp.12-1103). Whitebooks.

Marta, M. (2015). A(s) identidade(s) dos educadores de infância em Portugal: Entre o público e o privado na primeira década do novo milénio. Novas Edições Académicas.

Martins, I., Veiga, M., Teixeira, F., Tenreiro-Vieira, C., Vieira, R., Rodrigues, A., Couceiro, F., Pereira, S. (2009). *Despertar para a Ciência. Actividades dos 3 aos 6*. Ministério da Educação. Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Martins, I., Pereira, C. & Almeida, A. (2016). Potencialidades e utilização do espaço recreio: um estudo em escolas do 1.º ciclo do ensino básico [Potential and use of recreational space: a study in schools of the 1st cycle of basic education]. *Revista Eletrónica de las Ciencias*, 15(1), 98-120.

- Mata, L. & Pedro, I. (2021). Participação e envolvimento das famílias– construção de parcerias em contextos de educação de infância. Ministério da Educação. Direção Geral de Educação (DGE).
- Menezes, L., Cardoso, A. P., Rego, B., Balula, J. P., Figueiredo M. & Felizardo, S. (2017). Metodologia de investigação na formação de professores: a investigação-ação e o estudo de caso [Research methodologies in teacher education: a research-action and the case study]. *Olhares sobre a educação em torno da formação de professores*, 1(1), 21-33. <https://doi.org/10.34633/978-989-96261>
- Morgado, J. (1997). *A relação pedagógica: diferenciação e inclusão* (1ª ed.) [The pedagogical relationship: differentiation and inclusion]. Editorial Presença.
- Morgado, E., Rodrigues, J., & Silva, L. (2020). A escola e a família: reflexões sobre uma relação necessária e intemporal [School and family: reflections on a necessary and timely relationship]. *Brazilian Journal of Education, Technology and Society (brajets)*, 13(1), 57-65. <http://dx.doi.org/10.14571/brajets.v13.n1.57-65>
- Neto, C. (2020). *Libertem as crianças– a urgência de brincar e ser ativo* (1ª ed.) [Set the kids free– the urge to play and be active]. Contraponto.
- Nunes, L. J. (2002). A reflexão na prática docente: alguns limites para a sua efectivação. O caso da informática na educação [Reflection in teaching practice: some limits for your effectiveness. The case of informatics in education]. *Revista Iberoamericana de Educación*, 29 (1). <https://doi.org/10.35362/rie2913071>
- Oliveira-Formosinho, J., Formosinho, J. (2013). *Pedagogia em participação: a perspectiva educativa da associação criança* (1ª ed) [Pedagogy in participation: the educational perspective of the child association]. Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., Formosinho, J., Lino, D. & Niza, S. (2013). *Modelos curriculares para a educação de infância: construindo uma práxis de participação* (4.ª ed.) [Curriculum models for early childhood education: building a praxis of participation]. Porto Editora.

- Oliveira, I & Henriques, S. (2012). A investigação-ação como forma de gerar reflexão crítica: estudo desenvolvido num doutoramento em liderança educacional [Action research as way to generate critical reflection: a study developed in PhD in educational leadership]. In C. Leite & M. Zabalza (Eds.), *Ensino Superior: Inovação e qualidade na docência* (1.^a ed., 1-9524) [Higher Education: Innovation and quality in teaching]. Universidade do Porto. https://sigarra.up.pt/fmdup/pt/pub_geral.pub_view?pi_pub_base_id=1137
- Oliveira, M. (2016). Entre o jardim de infância e a escola do 1.º CEB – Estratégias de transição para a escolaridade obrigatória [Between kindergarten and 1st CEB school– Strategies for transition to compulsory education]. In Costa, A. P., Castro, P. A., Sá, S. O., C., J. L., Souza, F. N., Souza, D. N. (Eds.), *Atas do 5.º Congresso Ibero-Americano em Investigação Qualitativa* [Proceedings of the 5th Ibero-American Congress on Qualitative Research] (pp. 118-127). Ludomedia.
- Pessanha, M., Sampaio, R., Serrão, C. (2015). A psicologia do desenvolvimento [The psychology of development] In Pessanha, M., Barros, S., Sampaio, R., Serrão, C., Veiga, S. & Araújo, S. C. (Eds.), *Psicologia da Educação* (1.^a ed., 32-106) [Educational psychology]. Plural Editores.
- Pinto, C. & Leite, C. (2014). Trabalho colaborativo: um conceito polissêmico [Collaborative work: a polysemic concept]. *Conjetura: Filosofia e Educação*, 19(3), 143-170.
- Pires, A. L. O. (2018). A investigação na formação de educadores e professores: contributos para (re)pensar as práticas de formação inicial [Research in the training of educator and teacher: contributions to (re)thinking initial training practice]. In M. G. Alves, E. X. Gomes, A. Domingos, & J. M. Matos (Eds.). *Investigação, educação e desenvolvimento: revisitari o pensamento de Teresa Ambrósio* (1.^a ed, pp. 17-34) [Research, education and development: revisiting Teresa Ambrósio's thinking]. Colibri. <http://hdl.handle.net/10400.26/28861>
- Pires, C. (2010). A investigação-acção como suporte ao desenvolvimento profissional docente [The action research to support the professional development of teachers]. *Eduser-Revista de Educação*, 2(2), 66-83. <https://doi.org/10.34620/eduser.v2i2.23>
- Praia, J. F. (2000). Aprendizagem significativa em D. Ausubel: Contributos para uma adequada visão da sua teoria e incidências no ensino [Significant Learning in D. Ausubel: Contributions

- to an adequate vision of his theory and incidences in teaching]. In M. A. Moreira & J. A. Valadares (Eds), *III encontro internacional de aprendizagem significativa* [III international meeting on meaningful learning] (3-135). <http://hdl.handle.net/10400.2/1320>
- Ramalho, H, Rocha, J. & Lopes, A. (2020). Interações aluno-professor: percepções sobre o feedback pedagógico [Student-teacher interactions: perceptions of classroom pedagogical feedback]. *Revista Psicologia em Pesquisa*, 14(1), 77-95. DOI: 10.34019/1982-1247.2020.v14.29010
- Reis, J. (2000). Cidadania na escola: desafio e compromisso [Citizenship at school: challenge and commitment]. *Inforgéo- 15- Educação Geográfica*, 105-116.
- Ribeiro, I. F. & Mesquita, E. (2020). A relação pedagógica a partir do olhar de futuros professores: implicações do(s) ambiente(s) de ensino e aprendizagem [The pedagogical relationship from the future teacher perspective: implications of the environment(s) of teaching and learning]. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional (especial)*, 14-35. <https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2020.8499>
- Roldão. M. D. C. & Almeida, S. (2018). *Gestão curricular para a autonomia das escolas e professores* (1ª ed) [Curriculum management for the autonomy of schools and teacher]. Ministério da Educação.
- Santos, A. (2008). Complexidade e transdisciplinaridade em educação: cinco princípios para resgatar o elo perdido [Complexity and transdisciplinarity in education: five principles to rescue the missing link]. *Revista Brasileira de Educação*, 13(37), 71-83.
- Santos, R., A., (2019). O contexto escolar à luz da teoria bioecológica do desenvolvimento humano. Anais da 22.ª Semana de Mobilização Científica, 1-9. <http://ri.ucsal.br:8080/jspui/handle/prefix/1285>
- Santos, R. P. (1995). Transdisciplinaridade [Transdisciplinarity]. *Cadernos de Educação*, 1(8), 2-7. https://www.researchgate.net/publication/249336345_Transdisciplinaridade
- Silva, C. M. R. (2005). *Monodocência no 1.º ciclo do ensino básico: por entre características e soluções* [Mono-teaching in 1st cycle of basic education: between characteristics and solutions] [Comunicação oral]. O regime de docência e as exigências do ensino básico em Portugal: o caso do 1.º ciclo do ensino básico, Braga, Portugal.

Silva, K. & Victor, E. (2016). O uso de materiais didáticos no processo de ensino-aprendizagem. *XII Encontro Nacional de Educação Matemática*, 1-8. ISSN 2178-034X.

Santos, J.R. (2017). A investigação-ação e o desenvolvimento de práticas educativas e de liderança educacional conducentes à eficácia nas escolas [Action research and the development of educational practices and educational leadership leading to effectiveness in schools]. In Oliveira, I. & Henriques, S. (Eds), *Investigação-ação em práticas de liderança educacional* (1ª ed., pp. 7-298) [Research-action in educational leadership practices]. Universidade Aberta.
<http://hdl.handle.net/10400.2/8713>

Steinert, M. E. & Hardoim, E. L. (2019). Rotação por estações na escola pública: limites e possibilidades em uma aula de biologia [Rotation by stations in the public school: limits and possibilities in a biology class]. *Ensino em Foco*, 2(4), 11-24.

Teixeira, M., & Reis, M. (2012). A organização do espaço em sala de aula e as suas implicações na aprendizagem cooperativa [The organization of classroom space and its implications for cooperative learning]. *Meta: avaliação*, 4(11), 162-187. <http://dx.doi.org/10.22347/2175-2753v4i11.138>

Unicef (2019). Convenção sobre os Direitos das Crianças e Protocolos Facultativos. Comité Português para a Unicef.

Valqueresma, A. & Coimbra, J. (2013). Criatividade e educação: a educação artística como o caminho do futuro? [Creativity and education: Art education as the way from the future?]. *Educação, Sociedade & Culturas*, 1(40), 131-146.

Vasconcelos, T. (1999). Encontrar as formas de ajuda necessária. O conceito de “scaffolding” (pôr, colocar andaimes): implicações para a intervenção em educação pré-escolar.

Vasconcelos, T., Rocha C., Loureiro, C., Castro, J., Menau, J., Sousa, O., Hortas, M., J., Ramos, M., Ferreira, N., Melo, N., Rodrigues, P., F., Mil-Homens, P., Fernandes, S., R. & Alves, S. (2012). *Trabalho por projectos na educação de infância: mapear aprendizagens, integrar*

metodologias (1ª ed) [Project work in early childhood education: mapping Learning, integrating methodologies]. LouresGráfica.

Vieira, H. I. (2018). Como trabalhar a noção de tempo em História com alunos do ensino básico [How to work the notion of time in History with elementary students]. *História Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*, 8 (1), 180-198.
10.21747/0871164X/hist8a10

LEGISLAÇÃO E OUTROS DOCUMENTOS

Decreto-Lei n.º 46/1986 de 14 de outubro. Diário Da República – I Série n.º 237, Ministério da Educação, Lisboa. Lei de Bases do Sistema Educativo.

Lei n.º 5/1997, de 10 de fevereiro. Diário da República, 1ª série – n.º 34.

Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto. Diário da República, 1ª série – N.º 201.

Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto. Diário da República, 1ª série – N.º 201.

Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio. Diário da República, 1ª série – n.º 92.

Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho. Diário da República, 1ª série – n.º 128

Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho. Diário da República, 1ª série – N.º 129

Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho. Diário da República, 1ª série – N.º 129.

Lopes da Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).

Martins, G. O., Gomes, C. A. S., Brocado, J. M. L., Pedroso, J. V., Carrilo, J. L. A., Silva, L. M. U., Encarnação, M. M. G. A., Horta, M. J. V. C., Calçada, M. T. C. S., Nery, R.F.V. & Rodrigues, S. M. C. V. (2017). Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória. Ministério da Educação.

Plano de Inovação da Instituição (2021). Porto.

Plano estratégico da Instituição (2021-2022). Porto.

Relatório de Estágio

Flávia Patrícia Leal Ribeiro

